I 3860

Revista de PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

B I B I U
Biblioteca Centrala

1955

IUL. 3 SEPT.

EDITURA DE STAT
DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ

1930

97

- IUL 2005

1 IUL 2011

I 3860.

Revista de PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI
DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

3
IULIE — SEPTEMBRIE
1955

EDITURA DE STAT DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ

J2115

1964

„*REVISTA DE PEDAGOGIE*“

APARE TRIMESTRIAL

COMITETUL DE REDACȚIE

Înv. BLIDEANU EUGEN
Prof. CĂLIN CORALIA
Prof. CREMER ISIDOR
Înv. DRAGU ION
HOLLINGER A., prof. emerit
Conf. univ. MORARU TRAIAN
Înv. NICOLAU LIVIA
Prof. univ. PASCU NICOLAE
Conf. univ. PUFAN CONST.
Conf. univ. TARNAVSCHI ION

Redactor responsabil : Prof.univ. STANCIU STOIAN

Redactor responsabil adjunct : Prof. DOMOCOȘ EMIL

București, Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 5.15.16 și 3.60.83

Pentru o revistă de pedagogie strîns legată de nevoile şcolii *

P. POPESCU-NEVEANU

Prefacerile revoluţionare care au avut loc în ţara noastră au cuprins şi şcolile de toate gradele. Reforma învăţămîntului din 1948 a făcut din şcoală un bun al poporului, deschizînd maselor de oameni ai muncii perspective largi pentru însuşirea culturii şi ştiinţei. În faţa şcolii noi s-au pus sarcini de o covîrşitoare însemnătate: formarea noii generaţii de constructori ai socialismului şi comunismului, a unei generaţii de oameni pregătiţi şi culţi, pătrunşi de ideologia revoluţionară a clasei muncitoare, de spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar. Partidul şi guvernul au acordat cea mai mare atenţie şi grijă pregătirii cadrelor didactice în vederea realizării acestor sarcini, organizînd cursuri speciale pentru ele şi luînd măsuri pentru îmbunătăţirea condiţiilor lor de viaţă şi de muncă.

În vederea obţinerii unor realizări cît mai fructuoase în domeniul educaţiei şi instrucţiei, hotărîrea C.C. al P.M.R. din 16 august 1951 prevedea apariţia unei reviste de pedagogie, ca organ de îndrumare ştiinţifică, de valorificare şi generalizare a experienţei şcolii noastre, de stimulare a cercetărilor pedagogice care să constituie un ajutor pentru şcoală în rezolvarea celor mai importante şi actuale probleme care se ridică în practica instrucţiei şi educaţiei. Hotărîrea prevedea că revista va trebui „să contribuie la ridicarea nivelului pedagogic al cadrelor didactice din învăţămîntul elementar şi mediu, la însuşirea de către acestea a metodelor de predare cele mai avansate — metodele sovietice —, la creşterea de noi cadre de pedagogi".

Militînd pentru însuşirea creatoare a principiilor pedagogiei marxist-leniniste, revalorificînd critic ideile pedagogice înaintate ale reprezentanţilor culturii noastre progresiste din trecut, Revista de Pedagogie este chemată să înarmeze cadrele noastre didactice cu ştiinţa despre instrucţie şi educaţie, să promoveze activ o pedagogie strîns legată de problemele concrete, de zi cu zi, ale vieţii şcolare.

---

* *„Revista de Pedagogie"* — organ al Institutului de ştiinţe pedagogice. — *N. R.* Articol apărut în „Lupta de clasă", nr. 7, 1955.

Astăzi, Revista de Pedagogie se găseşte în cel de-al treilea an al existenţei sale. Este neîndoios faptul că în această perioadă nivelul calitativ al revistei a crescut, iar cercul problemelor tratate s-a lărgit.

De la începutul apariţiei sale, revista cuprinde următoarele rubrici permanente: „Teoria şi istoria pedagogiei", „Din experienţa şcolii noastre", „Din experienţa şcolii sovietice", „Învăţămîntul în ţările de democraţie populară", „Critică şi bibliografie", „Consultaţii".

Un interes deosebit prezintă rubrica „Din experienţa şcolii noastre", folosită de cadrele didactice din şcolile elementare şi medii în vederea schimbului de experienţă didactică şi pentru popularizarea metodelor utilizate de profesorii cu o bogată şi îndelungată activitate în munca didactică. Sînt de remarcat în primul rînd acele articole care dovedesc străduaniile unora dintre cercetători de a generaliza experienţa pozitivă pe care practica şcolii o oferă din abundenţă şi în special preocuparea vie a învăţătorilor şi profesorilor pentru şcoală şi problemele ei.

O experienţă interesantă privitoare la realizarea principiilor lui A. S. Makarenko în condiţiile şcolii noastre este relatată de A. Dancsuli în articolul intitulat „Cîteva aspecte ale educaţiei colectivului de elevi în clasele V—VII"; autorul ilustrează cu material concret condiţiile formării colectivului, evidenţiind problemele organizării unei activităţi bogate, multilaterale a elevilor, ale formării unui grup de elemente înaintate din rîndurile elevilor care să ajute la educarea întregului colectiv. Activitatea culturală a colectivului, antrenarea elevilor la organizarea vieţii şcolare, la rezolvarea diferitelor sarcini asigură dezvoltarea iniţiativei copiilor şi a spiritului lor de răspundere, deschide în faţa lor perspective din ce în ce mai largi. Grija pedagogului de a pune permanent în faţa copiilor sarcini accesibile lor este o condiţie a dezvoltării colectivului. Articolul are darul de a arăta o dată în plus ce mijloc puternic de educaţie poate constitui un colectiv care funcţionează ca un organism pedagogic bine închegat.

Articolul „Cum asigur formarea noţiunilor ştiinţifice şi a deprinderilor la elevi în predarea fizicii", semnat de prof. N. Rădulescu ilustrează modul concret de utilizare a lucrărilor sovietice de metodică în pregătirea lecţiilor, atrăgînd atenţia asupra unor probleme mai dificile din punct de vedere didactic în predarea cunoştinţelor de fizică şi propunînd în acelaşi timp procedee de prevenire a confuziilor şi erorilor la care sînt expuşi elevii. Autorul relatează totodată experienţa organizării unui laborator de fizică prin mijloace locale, laborator la care elevii au fost şi ei antrenaţi în construirea aparatelor şi la care s-a obţinut o armonioasă îmbinare a cunoştinţelor ştiinţifice ale elevilor cu deprinderea de a le aplica în practică aceste cunoştinţe. La aceeaşi rubrică se întîlnesc articole ca cele intitulate „Din munca mea cu neştiutorii de carte" de E. Popescu, „Cum am obţinut promovarea întregii clase" de C. Popa, „Pregătirea din timp a deschiderii noului an şcolar" de O. Safran şi multe altele, fiecare aducînd cu sine fapte pilduitoare şi interesante din activitatea pedagogică a învăţătorilor şi profesorilor. Prin publicarea unor atari materiale, revista aduce la cunoştinţa întregului colectiv de pedagogi din ţara noastră experienţa înaintată a şcolii.

Din păcate, cu toată importanţa acestei rubrici, revista nu este suficient de exigentă faţă de nivelul şi calitatea materialelor publicate. Există tendinţa greşită de a se completa rubrica cu dări de seamă sau referate

ale unor cabinete pedagogice sau ale unor consfătuiri care prin natura lor nu depăşesc aspectul unor rapoarte cu caracter administrativ. Un astfel de caracter au avut, de pildă, materiale ca : „Unele concluzii în legătură cu primele consfătuiri raionale ale cadrelor didactice", „Din activitatea cabinetului pedagogic al şcolii pedagogice din Caransebeş", „Din activitatea cercurilor şi comisiilor metodice de la Şcoala de 10 ani «Nicolae Bălcescu» din Bucureşti" etc. Deşi multe din aceste materiale lasă să se întrevadă o mare bogăţie de fapte şi probleme care trebuie cercetate, generalizate ştiinţific şi introduse în practică, ele cuprind totuşi, de cele mai multe ori, o înşiruire de date, probleme şi sarcini didactice expuse fugitiv, schematic, aproape totdeauna fără concluzii sau învăţăminte. Cititorul are impresia că materialele au fost împrumutate din arhiva Ministerului Învăţământului şi prea puţin refăcute pentru a fi prezentate ca articole de generalizare sau discutare a experienţei şcolii noastre.

Ar trebui ca membrii colectivului de redacţie să dea un ajutor mai mare autorilor în vederea valorificării creatoare a propriei experienţe a acestora. Fără îndoială că sarcina valorificării teoretice a experienţei şcolii revine în primul rînd cercetătorilor ştiinţifici de la Institutul de ştiinţe pedagogice şi de la catedrele de pedagogie din învăţămîntul superior. Dar şi revista are un important rol de organizator colectiv în discutarea şi stabilirea unor concluzii mai largi ce se pot trage din materialul oferit de experienţă. A ajuta practica nu înseamnă a ne limita la colecţionarea de fapte, oricît de interesante ar fi ele, şi a le publica spre cunoştinţa tuturor. Rubrica „Din experienţa şcolii noastre" ar da rezultate mult mai bune dacă redacţia revistei ar înţelege generalizarea experienţei în sensul adevărat al cuvîntului, în sensul patrunderii esenţei faptelor, a discutării şi confruntării lor, în sensul stabilirii pe această bază a unor concluzii sau reguli general valabile, care să poată ajuta într-adevăr miile de profesori şi învăţători în greaua şi nobila lor sarcină. Numai astfel rubrica „Din experienţa şcolii noastre" va da contribuţia puternică pe care poate şi trebuie să o dea la îmbogăţirea teoretică a pedagogiei.

In cadrul aceleiaşi rubrici, redacţiei i-au scăpat şi unele greşeli de conţinut, denaturări ale adevărului ştiinţific. Aşa, de pildă, în articolul „Educaţia fizică şi sportul — mijloc de educaţie comunistă a elevilor din şcoala noastră" semnat de I. Benariu şi E. Nicolaescu se afirmă în numele învăţăturii lui Pavlov, că „toate caracterele şi calităţile dobîndite prin practicarea exerciţiilor fizice de un individ se transmit ereditar". O astfel de afirmaţie este mai degrabă o vulgarizare a învăţăturii lui Pavlov, decît o aplicare a ei. Este îndeobşte cunoscut că nu toate caracterele dobîndite se transmit ereditar, ci numai acelea care au fost cultivate continuu în decursul cîtorva generaţii. Învăţătura lui Pavlov arată în acelaşi timp că se transmit nu înseşi calităţile în forma lor finită — cum lasă să se înţeleagă articolul —, ci anumite predispoziţii, posibilităţi ale sistemului nervos central care se pot realiza cu mai multă uşurinţă în ontogeneză. Dacă am admite poziţia afirmată în articolul mai sus amintit ar trebui să admitem implicit şi teoria reacţionară a eredităţii capacităţilor.

Revista de Pedagogie a publicat de asemenea materiale interesante la rubrica „Consultaţii"; prin articolele inserate în paginile acestei rubrici, Institutul de ştiinţe pedagogice a dat procesului de învăţămînt

un ajutor de o incontestabilă utilitate; răspunzînd unor probleme actuale ale muncii didactice, diversele consultaţii metodice au fost scrise pe baza faptelor oferite de experienţa concretă existentă în şcoli

* * *

Să trecem asupra unei alte categorii de probleme cuprinse în Revista de Pedagogie, şi anume acelea înserate la rubrica „Teoria şi istoria pedagogiei". În cadrul acestei rubrici sînt publicate materiale destul de variate: articole de reconsiderare a vederilor pedagogice ale marilor oameni de cultură din trecut, studii de psihologie şi alte cîteva articole.

Din prima categorie fac parte articolele consacrate moştenirii pedagogice a lui Gh. Lazăr, Bălcescu, Creangă, Eminescu. Trebuie spus că aceste studii au darul de a înviora conţinutul revistei. Ele reuşesc să înfăţişeze atitudinea combativă a acestor oameni înaintaţi faţă de o problemă socială de asemenea importanţă cum este problema instruirii şi educării tinerei generaţii.

Gh. Lazăr, Bălcescu, Creangă, Eminescu nu s-au limitat la condamnarea caracterului înapoiat, antipopular al şcolii din vremea lor, ci au formulat în acelaşi timp idei pedagogice progresiste, dintre care multe depăşesc interesul documentar, păstrîndu-şi semnificaţia ştiinţifică pînă astăzi. Cititorii pot lua cunoştinţă din articolele amintite de lupta patriotică a lui Gh. Lazăr pentru fundarea şcolii în limba naţională, de concepţia lui Bălcescu care privea opera de luminare a poporului prin şcoală drept o latură a revoluţiei sociale; articolul consacrat reconsiderării ideilor pedagogice ale lui Eminescu sezisează atitudinea ostilă a acestuia faţă de „dresura" practicată în şcoala contemporană lui. În locul acestei „dresuri", marele poet propunea concentrarea atenţiei procesului instructiv-educativ asupra dezvoltării gîndirii copiilor, demonstrînd în acelaşi timp necesitatea folosirii consecvente a intuiţiei; multe învăţăminte se pot trage din bogata moştenire pedagogică a pasionatului învăţător şi povestitor I. Creangă.

În prelucrarea moştenirii pedagogice a înaintaşilor culturii noastre, revista nu dovedeşte însă o metodă clară de lucru. Cea mai mare parte a studiilor nu depăşeşte caracterul documentar istoric. Autorii dezvoltă această problemă mai mult din punct de vedere al istoriografiei literare — reflectarea problemelor şcolii în nuvele şi povestiri — fără a sublinia îndeajuns ideile pedagogice din operele analizate şi a face generalizări cu privire la situaţia şcolii din epoca respectivă. În asemenea articole este necesar uneori să se analizeze posibilităţile de a se folosi sugestiile date de Creangă sau Bălcescu în discutarea problemelor actuale ale ştiinţei pedagogice, ţinîndu-se seama, bineînţeles, de marile transformări sociale care au avut loc în această perioadă. Lipsa unui atare mod de abordare a problemei face ca articolele de istoria pedagogiei să fie insuficient legate de nevoile practice ale şcolii.

În studiul privitor la ideile pedagogice ale lui Eminescu, semnat de M. Ştefan, se manifestă o altă tendinţă — şi anume aceea de a atribui lui Eminescu idei care aparţin pedagogiei contemporane. Se înţelege că atari procedee cu privire la revalorificarea critică a moştenirii culturale sînt cu totul neştiinţifice. Pentru a pune în lumină originalitatea ideilor pedagogice ale marelui poet, autorul trebuia să fi pornit de la scrierile

lui şi de la perspectivele pe care acestea le deschid în raport cu epoca şi nu să procedeze invers, căutînd pentru fiecare din principiile pedagogiei ştiinţifice un corespondent în opera lui Eminescu.

În coloanele Revistei de Pedagogie au fost publicate şi cîteva studii de psihologie. De exemplu, tovarăşii M. Roşca şi R. Codreanu, în studiul despre „Unele condiţii care pot îngreuna sau uşura activitatea comună a celor două sisteme de semnalizare în procesul de intuiţie", fac unele precizări asupra condiţiilor optime de folosire a demonstraţiilor intuitive. Tot aşa, S. Ghiţă aduce în discuţie, pe bază de fapte originale, problema deosebit de interesantă şi importantă pentru practica didactică pusă de cercetătoarea sovietică L. K. Nazarova, a rolului chinesteziei verbale în însuşirea scrisului la copii. Un şi mai mare folos aduc cercetările de psihologie practicii şcolare în măsura în care sînt combinate cu cercetări pedagogice propriu-zise. Un exemplu elocvent în această privinţă îl constituie lucrarea tov. I. Radu „Despre unele greşeli tipice în asimilarea algebrei elementare". Acest studiu, orientat după Mencinskaia, arată că elevii comit o serie de greşeli din cauză că nu sînt ajutaţi în înţelegerea esenţialului în operaţiile algebrice. Standardizarea exerciţiilor face pe elevi ca să înveţe numai rezolvarea acelor exerciţii care seamănă, după forma lor concretă, cu exerciţiile cunoscute anterior. Varietatea exerciţiilor de algebră este de natură să dezvolte gîndirea abstractă a elevilor, înarmîndu-i cu posibilităţi superioare de lucru. Este regretabil că tov. E. Rusu, în articolul publicat la rubrica „Din experienţa şcolii noastre" privitor la combaterea formalismului în predarea matematicii, nu foloseşte îndeajuns interpretarea psihologică a faptelor. Lucrul acesta ar fi permis o analiză mai profundă a problemelor predării matematicii în lumina teoriei marxist-leniniste a reflectării.

O contribuţie interesantă la cunoaşterea psihologică a elevilor o aduce studiul lui A. Chircev intitulat „Caracterizarea psihologică a elevilor pe baza determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară". Lucrarea dovedeşte încă odată cît de valoroasă este învăţătura lui I. P. Pavlov în interpretarea celor mai complexe fapte din viaţă. Autorul comite însă greşeala de a confunda noţiunile de caracter şi tip de activitate nervoasă. Nu se poate reduce caracterul numai la forma modificată a tipului; în definirea lui trebuie să intre particularităţile sistemelor de legături temporare care leagă pe anumite linii esenţiale pe om cu mediul social. Din cauza neluării în considerare a acestei probleme, A. Chircev explică prin tipul de activitate nervoasă o serie de fapte de conţinut care în realitate sînt legate în primul rînd de caracter. De aici un echivoc care străbate tot articolul.

Un articol referitor la problema aplicării învăţăturii lui Pavlov la procesul instrucţiei publică în Revista de Pedagogie prof. V. Pavelcu, sub titlul „Procesul învăţării în lumina învăţăturii lui Pavlov". Într-o formă concentrată, deşi pe alocurea greoaie, prof. Pavelcu reuşeşte să expună cele mai importante concluzii pe care trebuie să le facă didactica pe baza învăţăturii lui Pavlov. Nu se poate însă trece cu vederea considerabilul neajuns al lucrării provenit din nefolosirea materialului concret, fie şi în forma exemplificărilor. În forma publicată, lucrarea nu evită caracterul abstract-speculativ, greu accesibil, adică tocmai ceea ce trebuie să lipsească unei reviste scrise pentru masele largi ale învăţătorilor şi profesorilor de toate specialităţile.

Nu este clar de ce la rubrica „Teoria şi istoria pedagogiei", pe lîngă materialele de istorie a pedagogiei, sînt inserate aproape în exclusivitate articole de psihologie. Datele psihologice nu pot fi prezentate în mod direct ca teorie a pedagogiei, care este prin izvoarele ei o ştiinţă socială deosebită, cu scopuri şi principii proprii. Psihologia conlucrează cu pedagogia în analiza transformărilor conştiinţei petrecute sub influenţa educaţiei şi instrucţiei. Ea reuşeşte să dea pedagogiei un important ajutor, dar numai pe plan metodic, în stabilirea celor mai eficace metode şi procedee pentru realizarea scopurilor instrucţiei şi educaţiei. Înseşi scopurile şi principiile pedagogiei, teoria pedagogică, nu derivă din psihologie, ci ocupă un loc aparte. Faptul că sub titlul de teorie a pedagogiei se prezintă aproape numai articole de psihologie poate crea impresia nejustă şi unilaterală că unica bază teoretică a pedagogiei este psihologia. De aceea ar fi potrivit ca materialele de psihologie să fie dispuse într-o rubrică aparte.

Necesitatea răspîndirii cît mai largi a noii psihologii ştiinţifice ar fi trebuit să determine Revista de Pedagogie ca pe lîngă cercetările speciale să publice şi materiale psihologice de popularizare pe teme generale privitoare la diferite procese psihice sau teoria persoanei şi la aplicarea practică a cunoştinţelor psihologice.

Dacă la rubrica „Teoria şi istoria pedagogiei" se întîlnesc studii de istorie a pedagogiei şi unele cercetări de psihologie, mult mai puţine sînt însă studiile consacrate propriu-zis teoriei ştiinţei pedagogice, deşi asemenea articole ar fi trebuit să constituie elementul precumpănitor în cadrul acestei rubrici. Revista publică în primul său număr articolul cunoscutului pedagog sovietic Goncearov, scris special pentru Revista de Pedagogie. Acest studiu, consacrat problemei organizării procesului de învăţămînt în şcoala sovietică în lumina teoriei marxist-leniniste a cunoaşterii, constituie pentru redacţia revistei un model demn de urmat pe linia construirii teoriei pedagogiei noi, pe baza marxism-leninismului şi a generalizării practicii. Din păcate însă, în numerele următoare revista nu reuşeşte să-şi ţină promisiunile făcute în primul număr. Cele cîteva articole referitoare la literatura pentru copii, la demascarea caracterului antiştiinţific al pedagogiei burgheze etc. apărute în numerele ulterioare au numai o legătură indirectă cu teoria pedagogică. În ce priveşte problemele de bază ale teoriei pedagogiei ştiinţifice, revista nu a reuşit să prezinte cititorilor vreun material important.

Teoria ştiinţifică este călăuza practicii, de aceea datoria redacţiei Revistei de Pedagogie este de a face din această teorie un bun al celor ce muncesc în cîmpul învăţămîntului şi care au nevoie de un ajutor eficace pentru a lichida concepţiile burgheze în activitatea pedagogică, pentru a depăşi limitele empirismului şi spiritului meşteşugăresc, însuşindu-şi din ce în ce mai temeinic bazele pedagogiei ştiinţifice.

În paginile revistei nu a fost discutată problema legilor obiective ale fenomenului pedagogic şi a modului cum ele trebuie să fie formulate în ştiinţă; redacţia a neglijat în acest fel problema esenţială a unei ştiinţe sociale cum este pedagogia.

Subaprecierea problemelor teoretice ale pedagogiei s-a manifestat şi prin faptul că revista nu a popularizat studiile sovietice de teorie a pedagogiei. Ea ar fi trebuit de exemplu să reflecte în paginile sale

discuția dusă în U.R.S.S. cu privire la obiectul și metodele de cercetare ale pedagogiei.

Datorită lipsurilor de orientare general-teoretică, Revista de Pedagogie nu a sezisat totdeauna la timp problemele actuale ale învățămîntului nostru în legătură cu sarcinile construirii socialismului și nu s-a preocupat de soluționarea dificultăților existente în îndeplinirea sarcinilor actuale ale școlii.

Probleme ca formarea la elevi a unei concepții științifice despre lume și viață, educarea tineretului în spiritul moralei comuniste, al patriotismului și internaționalismului proletar, combaterea misticismului, a manifestărilor naționaliste și șovine nu au stat în atenția redacției. Revista a tratat extrem de sporadic astfel de probleme ca prietenia și tovărășia în colectivul școlii, educarea dragostei pentru munca fizică și a interesului pentru producția materială și culturală a patriei, rolul școlii în lupta pentru pace etc.

Cu excepția studiului tov. Dancsuli, Revista de Pedagogie nu a publicat vreun articol care să trateze problema aplicării concepțiilor pedagogice ale lui A. S. Makarenko și M. Kalinin în practica școlii noastre. Ar fi fost necesară îndeosebi discutarea rolului muncii ca mijloc de educație încă de la vîrsta preșcolară în mediul familiar și pînă la școala medie, în cadrul căreia principiile lui Makarenko sînt departe de a fi în întregime realizate. În această privință abia în ultimul număr al revistei a apărut un articol care ridică această problemă.

Nu au fost discutate în mod corespunzător nici problemele teoretice ale pedagogiei care decurg din învățătura lui I. P. Pavlov. Studiile publicate despre această temă se referă mai mult la latura psihologică a problemelor și folosesc mai mult cunoștințele de fiziologie. Ar fi trebuit adîncite problemele pedagogice care decurg din concepția biologică a lui Pavlov în ce privește omul și dezvoltarea lui în unitate cu mediul. Analiza critică a pedagogiei burgheze, ale cărei influențe se mai simt în școala noastră și împotriva cărora trebuie dusă o luptă consecventă, face obiectul a două articole, fapt care dovedește că pentru redacția revistei această problemă nu a constituit o preocupare de frunte; revista ar fi putut realiza o critică eficace a pseudoștiinței pedagogice burgheze, expunînd principiile pedagogice științifice și combătînd putreda ideologie ce stă la baza pedagogiei burgheze reacționare.

Școala elementară ca școală de bază, unde se realizează însușirea cunoștințelor strict necesare de către majoritatea populației ar fi trebuit să fie în centrul preocupărilor revistei. Este știut faptul că lipsurile procesului de învățămînt din ciclul mediu izvorăsc în cea mai mare parte din lipsurile celor două cicluri elementare. Problema îmbunătățirii continue a procesului de învățămînt în școala elementară, problema controlului și aprecierii cunoștințelor elevilor, metodele dezvoltării colectivului școlar sînt numai cîteva din chestiunile esențiale ale învățămîntului elementar care trebuie să fie în atenția revistei. Era necesar ca revista să se orienteze de asemenea spre publicarea unor articole privitoare la experiența și problemele specifice școlilor din mediul rural.

Revista de Pedagogie a publicat în mod precumpănitor materiale privitoare la școala medie. Dar nici aici revista nu s-a orientat spre problemele esențiale și urgente. Este regretabil că în paginile revistei nu se discută o asemenea problemă importantă ca aceea a posibilității însușirii

de către elevi a volumului de cunoştinţe predate în şcoala medie în raport cu timpul disponibil pentru pregătirea lecţiilor şi temelor ; o atare problemă trebuie să fie discutată în strînsă legătură cu problema calităţii predării şi a metodicii organizării muncii independente a elevilor.

Situaţia deseori nesatisfăcătoare a disciplinei elevilor de şcoală medie preocupă mult pe părinţi şi pedagogi. Disciplina este o problemă dificilă care nu poate fi înţeleasă, tratată în mod formal, cum adesea se întîmplă, şi nici rezolvată prin publicarea unui articol care relatează experienţa unei şcoli în această direcţie. Ea trebuie tratată multilateral şi profund, presupunînd dezvăluirea celor mai diverse izvoare ale manifestărilor de indisciplină şi elaborarea unor măsuri eficiente, care să facă obiectul unei discuţii în paginile revistei înainte de a fi aplicate în practică. Pe baza experienţei şcolii sovietice, a experienţei dobîndite de şcoala noastră nouă, revista este chemată să lămurească rolul diferiţilor factori care contribuie la formarea şi întărirea disciplinei la elevi — organizaţiile de pionieri şi U.T.M., părinţii şi cadrele didactice care răspund în mod deosebit de această disciplină.

Ştiinţa pedagogică sovietică afirmă şi dezvăluie cu consecvenţă legătura organică, interdependenţa care există între procesul instructiv şi cel educativ. O greutate în activitatea multor cadre didactice din şcolile de toate gradele, inclusiv învăţămîntul superior, constă în neînţelegerea şi insuficienta realizare în practică a acestui principiu pedagogic fundamental. Revista de Pedagogie avea sarcina să deschidă în coloanele sale o discuţie în jurul acestei probleme. Redacţia ar fi trebuit să acorde, de asemenea, atenţia cuvenită problemei locului şi rolului educatorului şi în special al dirigintelui în şcoală.

Revista de Pedagogie abordează în treacăt şi în termeni foarte generali problemele referitoare la influenţa educativă a organizaţiilor de pionieri şi U.T.M. din şcoală ca şi cele care privesc activitatea coordonată a şcolii şi familiei sub conducerea şcolii în realizarea procesului educativ. Influenţa organizaţiilor de tineret şi legătura dintre familie şi şcoală sînt pîrghii de cea mai mare însemnătate în realizarea educării tinerei generaţii. De aceea, această problemă necesită o tratare mult mai sistematică, insistentă şi adîncită decît aceea pe care a dat-o Revista de Pedagogie în puţinele articole publicate.

Prin însăşi faptul că în ţara noastră există o singură revistă de pedagogie, aceasta ar fi trebuit să se ocupe de problemele esenţiale ale şcolilor din toate ramurile de învăţămînt. Revista de Pedagogie nu s-a preocupat însă de învăţămîntul superior. Ea nu s-a ocupat nici măcar de institutele pedagogice şi catedrele de pedagogie, deşi problema calificării cadrelor de viitori pedagogi o interesează în mod direct.

Această lacună este strîns legată de o alta şi anume aceea a neglijării problemelor de ansamblu ale învăţămîntului din ţara noastră. Revista nu a abordat în paginile ei problema legăturii dintre diferitele cicluri sau trepte ale învăţămîntului nostru : ciclul elementar, mediu şi superior. Pedagogia sovietică consideră că studiul acestor legături constituie o problemă mereu actuală. Între diversele cicluri de învăţămînt există o relaţie de succesivitate. Fiecare ciclu trebuie să dea elevilor cunoştinţe închegate pentru a trece pe treapta superioară a ciclului următor, pregătindu-i totodată pentru a intra în viaţă. Este important de urmărit, de exemplu, cu ce pregătire vine un elev din şcoala elementară

în cea medie și în ce măsură pregătește școala medie pe elevi pentru producție sau învățămîntul superior. În legătură cu acest fapt se pune și problema activității extrașcolare a elevilor de la ciclul mediu, a cercurilor lor științifice și a căilor educării deprinderilor lor practice, ca și problema orientării profesionale a absolvenților de școală medie, lucru de o importanță de prim ordin.

Unul din neajunsurile cele mai dăunătoare ale învățămîntului nostru de toate gradele îl constituie lipsa de exigență a multor cadre didactice. Ministerul Învățămîntului a luat în această privință măsuri energice, în sensul stabilirii unei exigențe juste în școală, prin realizarea unui echilibru între cerințele manifestate față de elevi și nevoia de a se realiza apropierea necesară între pedagog și elevi, apropiere care constituie una din cheile succesului în munca de învățămînt. Revista de Pedagogie nu numai că nu a sezisat forurilor competente existența acestei probleme și starea de fapt creată în urma neglijării acestui principiu fundamental al pedagogiei științifice, dar n-a abordat-o nici după ce Ministerul Învățămîntului a luat măsurile cunoscute. Ideile luminoase ale lui Makarenko și-ar fi putut găsi o fructuoasă aplicare în prelucrarea acestor probleme.

În coloanele Revistei de Pedagogie nu au fost deloc atinse probleme ca cele referitoare la concepția care a stat la baza alcătuirii programelor, la modul în care se verifică în practica școlii aceste programe. Or, fără o analiză adîncă, făcută cu ajutorul maselor largi de profesori și învățători, a felului cum actualele programe se verifică în practică, este de neconceput o muncă sistematică de îmbunătățire a acestor programe. Tratarea unor atari probleme ar fi fost cu atît mai necesară cu cît în rîndurile corpului didactic au existat nu puține frămîntări în legătură cu programele și planurile de învățămînt.

Revista de Pedagogie nu a invitat pe specialiștii de fizică, chimie, literatură, biologie etc. din școli și instituții de învățămînt superior de a publica articole privitoare la noile orientări metodologice în științele respective și la consecințele didactice care decurg din noile orientări.

Revista nu a tratat nici problemele de metodica predării diferitelor discipline. Astfel, pînă acum revista nu a luat în discuție chestiuni privind metodica predării limbii romîne în școlile minorităților naționale, a metodicei geografiei, științelor biologice etc.; în paginile revistei nu au fost tratate probleme ale învățămîntului politehnic, ale raportului dintre învățămîntul general și cel politehnic și profesional.

Redacția Revistei de Pedagogie are sarcina ca orientîndu-se spre problemele cele mai actuale ale școlii să-și îmbogățească continuu tematica, cuprinzînd tot mai multe și mai variate aspecte ale muncii pedagogice, tratînd problemele practicii învățămîntului în lumina teoriei pedagogice științifice

*
* *

Felul cum se prezintă Revista de Pedagogie este de natură a atrage atenția în genere asupra situației frontului științei pedagogice la noi în țară. La catedrele de pedagogie din institutele de învățămînt superior lucrează numeroși profesori, conferențiari, asistenți. În mod firesc se pune întrebarea: care sînt roadele activității științifice ale acestor cadre de învățămînt superior? Revista de Pedagogie nu a primit din partea

lor decît trei articole. Este drept că atît ministerul cît şi redacţia nu au făcut mai nimic pe linia organizării unitare a activităţii ştiinţifice a cadrelor de pedagogie în jurul revistei. Din această cauză şcoala nu a putut să primească pînă acum un ajutor consistent din partea cercetătorilor, a celor care sînt chemaţi să dezvolte ştiinţa pedagogică. Analiza Revistei de Pedagogie duce la constatarea rămînerii în urmă a cercetărilor ştiinţifice din domeniul pedagogiei faţă de nevoile actuale.

Fără îndoială, sarcinile Revistei de Pedagogie sînt mari şi complexe. Revista trebuie să suplinească o întreagă literatură pedagogică, constituind în acelaşi timp baza pentru dezvoltarea de publicaţii specializate pe diverse ramuri ale pedagogiei şi metodicei. Pentru a putea cuprinde un asemenea cerc larg de probleme, revista ar trebui să apară mai des, cel puţin de 6 ori pe an.

Pentru a putea face faţă marilor şi grelelor sale sarcini, colectivul de redacţie trebuie să mobilizeze şi să antreneze în jurul său cadrele didactice, pe profesorii de pedagogie din învăţămîntul superior şi mediu, precum şi tinerele cadre de cercetători. Se simte necesitatea ca revista să organizeze discuţii sistematice şi multilaterale consacrate anumitor probleme pedagogice.

Este regretabil că redacţia nu a organizat pînă acum nici o consfătuire cu cititorii revistei, deşi asemenea consfătuiri ar fi putut da roade importante.

Revista de Pedagogie are nevoie de un sprijin mai mare din partea Ministerului Învăţămîntului; este neîndoielnic că analiza competentă a muncii redacţiei ar fi constituit un ajutor esenţial pentru revistă, pentru ridicarea nivelului ei teoretic, pentru tratarea problemelor teoretice în strînsă legătură cu practica şcolii noastre.

La noi în ţară există mari posibilităţi atît pe linia cercetărilor pedagogice speciale, cît şi pe cea a cristalizării ştiinţifice a imensei experienţe a şcolii. Miile şi zecile de mii de învăţători şi profesori simt nevoia unor îndrumări ştiinţifice care să le deschidă orizonturi largi şi să răspundă preocupărilor lor multilaterale.

Prin ridicarea nivelului calitativ al conţinutului său şi printr-o cît mai bună muncă organizatorică menită să concentreze în jurul redacţiei cadrele didactice competente, Revista de Pedagogie va răspunde nevoilor celor ce muncesc în învăţămînt la un nivel tot mai corespunzător, contribuind prin aceasta la propăşirea continuă a şcolii în Republica Populară Romînă.

Lupta pentru un înalt nivel științific în munca de cercetări pedagogice

Prof. univ. STANCIU STOIAN
Directorul Institutului de Șt. Pedagogice

Cercetări în domeniul pedagogiei, în țara noastră, s-au făcut desigur și înainte, în vechiul regim. Unele dintre ele merită să fie reconsiderate și acest lucru se va înfăptui, firește. Cercetări cu adevărat științifice însă nici nu se puteau iniția în mod serios și aceasta pentru motive astăzi ușor de înțeles: orientarea ideologică nejustă a oamenilor noștri de știință, în general, necunoașterea mai ales de către ei a legilor obiective de dezvoltarea societății, condițiile social-politice în care se lucra.

Educația este un fenomen social de formare a omului. Ea constă din procese obiective, care au loc în cuprinsul unei societăți date, iar pedagogia este chemată să studieze tocmai aceste procese. „A educa — după cum spune Kalinin — înseamnă a influența asupra psihicului și moralului elevului, a-l influența într-o anumită direcție, adică a forma din el un om" [1]. Aceasta cere educatorului să cunoască pe copil, precum și societatea cu cerințele ei la un moment, dar îi cere, în primul rînd, să-și dea seama de fenomenul acesta de formare, de legile după care el are loc. Dacă va cunoaște acest lucru, el va putea face ca procesul să se desfășoare în cele mai bune condiții, cu rezultatele cele mai bune. Înțelegînd că pedagogia nu este, cum se spunea altădată — și cum se mai spune și astăzi adesea — o știință exclusiv „normativă", educatorul va evita atitudinile subiectiviste.

Pedagogia burgheză vorbește și ea de mai bine de o jumătate de veac de metode științifice de cercetare sau chiar de o știință a pedagogiei, dar înțelesul pe care-l dă ea noțiunilor este cu totul altul decît cel pe care-l dăm noi. Și este, evident, un înțeles greșit. Pentru John Dewey, educația este o dezvoltare autonomă a omului în direcția determinării sale proprii. Însuși idealul educativ, după el, nu este altceva decît „o proiectare a puterilor noastre de acțiune... imboldul conștient de el însuși... impulsiunea care se judecă, se prețuiește după mijloacele ce cuprinde" [2]. Este, în fond, un punct de vedere comun pedologiei și așa-zisei pedagogii experimentale, care subestimează pînă la anulare rolul educației în formarea omului. El creează o aparență de aparat

[1] *M. I. Kalinin*, „Despre educația comunistă". Ed. P.M.R. — 1949, pag. 54.
[2] *John Dewey*, „Școala și copilul". Ed. Cult. Rom., pag. 52.

științific, pentru preocupări și probleme străine însă de obiectul propriu-zis al educației.

Același lucru îl putem spune despre întregul curent al așa-zisei pedagogii experimentale, după care educația ar urmări cel mult realizarea unor vagi și eterice valori culturale în individ. Avem aici în realitate pedagogie „experimentală" plus metafizică, imperecheri care frizează absurdul.

Pedagogia a putut deveni o știință numai odată cu descoperirea de către Marx și Engels a legilor de dezvoltare a societății și a concepției materialist-istorice. Ceva mai mult, aproape în același timp, a apărut și „germenele educației viitorului", generat de „sistemul de fabrică" [1]. Pedagogiei i-a revenit astfel rolul nu numai de a studia un sistem de educație în descompunere, ci și acela de a surprinde fenomenul cel nou, de la apariție chiar. După marea răsturnare din 1917 și instaurarea unei orînduiri noi în Uniunea Sovietică, domeniul de cercetare al pedagogiei marxiste s-a lărgit, ea avînd de acum sarcină nouă și importantă: generalizarea experienței școlii și familiei sovietice, pentru a ajuta la rîndul ei acestora în formarea omului nou.

În țara noastră, pînă la 23 August 1944, pedagogii au cunoscut prea puțin pedagogia marxistă și forma ei actuală de realizare, pedagogia sovietică. Cît despre o activitate de cercetări în acest sens, abia dacă se poate vorbi. O activitate aproape exclusiv de informare, în cercul limitat al activiștilor de partid și simpatizanților, era singura care se putea afirma în condițiile grele ale luptei de clasă din acea vreme.

În cele aproape patru decenii de existență, școala și pedagogia sovietică au parcurs un drum care nu mai poate fi ignorat nici de adversarii lor. Savanților și oamenilor de școală sovietici le-a revenit rolul și cinstea de a experimenta cei dintîi cu succes și pe scară uriașă concepția marxist-leninistă despre educație și instrucție. Ei au făurit noua pedagogie — pedagogia lumii noi. Savanții sovietici pot discuta între ei — și discută — dacă școala sovietică s-a ținut sau nu în pas cu prefacerile sociale și pedagogia în pas cu școala [2]. Un lucru este sigur însă: și școala și pedagogia sovietică au făcut un salt calitativ hotărît față de pedagogia burgheză. Saltul acesta nu privește numai realizările, ci, mai ales, modul de a vedea problemele și metodele de cercetare. Cunoașterea acestora este absolut necesară, pentru oricine vrea să lucreze astăzi științific în domeniul pedagogiei.

*

Pedagogia sovietică se întemeiază pe patru izvoare mai importante: filozofia marxist-leninistă, hotărîrile și îndrumările date de partid, moștenirea pedagogiei progresiste din trecut și experiența școlii și familiei sovietice, în materie de educație și instrucție. În aceste patru direcții, — în toate —, savanții sovietici au depus o muncă susținută și plină de roade. Iar rezultatele muncii lor sînt cunoscute: au fost prelucrate și sintetizate tezele marxist-leniniste despre educație; s-a verificat și reconsiderat în mare măsură moștenirea pedagogiei progresiste din trecut, în special aceea a gînditorilor progresiști ruși; s-a curățit terenul de teorii

[1] *K. Marx*, „Capitalul", vol. I. Ed. P.M.R. — 1948, pag. 440.

[2] E vorba de discuția purtată pe această temă în „Sovetskaia pedagoghika" între Acad. Kairov și Goncearov, în acest an (1955).

reacţionare, dintre care unele se prezentau sub haina ademenitoare a ştiinţei şi puteau înşela chiar pe oamenii de bună credinţă cu oarecare pregătire; s-a adunat, sistematizat şi generalizat o bună parte din experienţa înaintată a şcolii şi familiei. După cum spune Makarenko, pedagogia sovietică nu putea să iasă şi n-a ieşit din cabinete — pedagogia de clinică sau de oameni ai Olimpului pedagogic —, ci „din întreaga viaţă a Uniunii Sovietice, şi, în deosebi, din viaţa colectivului (şcolar)" [1].

Activitatea ştiinţifică de cercetări, în domeniul pedagogiei, este astăzi, în Uniunea Sovietică, bogată şi complexă. În dezvoltarea ei, ea nu este lăsată, se înţelege, la voia întîmplării, ci planificată şi dirijată. Ştiinţa nu poate creşte bine ca o buruiană sălbatică. În Uniunea Sovietică, forurile principale, care dirijează munca de cercetare în domeniul pedagogiei sînt două: Academia de ştiinţe pedagogice din R.S.F.S.R., cu institutele sale de cercetări, şi catedrele de pedagogie ale institutelor pedagogice. Academia de ştiinţe pedagogice mai ales, prin organizarea ei, prin activitatea şi rezultatele ce obţine, devine tot mai mult centrul preocupărilor în acest important domeniu al vieţii sovietice şi autoritatea ştiinţifică recunoscută unanim, în materie de educaţie şi instrucţie. În felul ei, ea este o instituţie unică în lume, de aceea merită să fie cunoscută mai îndeaproape.

Am arătat, în altă parte, instituţiile Academiei de Ştiinţe Pedagogice din R.S.F.S.R. cu organizarea lor generală. Acum ne vom ocupa mai mult de metodele şi formele mai importante de muncă, precum şi de problemele actuale ale activităţii ştiinţifice din domeniul pedagogiei. În Uniunea Sovietică se acordă astăzi o atenţie deosebit de mare în această direcţie.

În primul rînd, nu trebuie să ne scape importanţa metodei în cercetările ştiinţifice şi nici despre ce metodă este vorba. Metodă înseamnă drum spre adevăr, dar drumul duce la adevăr numai dacă ţine seama de obiectivitatea lumii pe care o cercetăm şi de specificul domeniului pe care-l cercetăm. Aşa-zisele metode „ştiinţifice" utilizate de unii pedagogi în Apus sînt sau inventii subiectiviste de cabinet, care rup faptele de viaţă — izolîndu-le şi denaturîndu-le — sau, în cel mai bun caz, privesc faptele prea analitic, static, metafizic. Metoda, cum spune Lenin, nu este „un instrument al omului, ci expresia legităţilor, atît ale naturii, cît şi ale omului" [2], este calea ce duce spre realitatea materială obiectivă.

În cercetările pedagogice, găsirea celor mai potrivite metode, care să corespundă acestui punct just de vedere, a fost şi este încă un lucru destul de greu. În acest fapt, poate, mai mult decît în orice altceva, este cazul să căutăm una din cauzele cele mai importante ale rămînerii în urmă în ştiinţele pedagogice. Academia însăşi recunoaşte acest lucru, cînd constată că multe cercetări „mai poartă pecetea empirismului" şi „reprezintă mai curînd o reunire de diverse fapte pedagogice decît o generalizare" [3]. „Este necesar, — aşa cum arată unul din membrii săi, — să se învingă atitudinea pasivă faţă de experienţa pedagogică înaintată, ati-

---

[1] *A. S. Makarenko*, „Opere pedagogice alese". Ed. de Stat — 1951 — pag. 42.

[2] *V. I. Lenin*, *„Caiete filozofice"* (ed. rusă) pag. 65 (citat după Mic dicţionar filozofic — pag. 437).

[3] Sovetskaia pedagoghika nr. 11 — 1953 (Analele romîno-sovietice — Seria pedagogie-psihologie nr. 2 — 1954, pag. 24).

tudine care se mărgineşte adeseori numai la observaţia superficială şi descrierea experienţei" [1].

Se înţelege că, spre deosebire de modul de cercetare neştiinţifică, despre care am vorbit, ştiinţa pedagogică sovietică se străduieşte şi izbuteşte să pună mare preţ pe observarea fenomenului educativ, aşa cum se petrece el în procesul de educaţie şi instrucţie normal. Preţul cel mai mare se pune pe experienţa pozitivă a cadrelor didactice, mai ales aceea a fruntaşilor. După cum foarte just se observă, împinsă de viaţa şcolii, experienţa acestora merge nu odată înaintea ştiinţei.

Începînd mai ales cu anul 1953, în preocupările Academiei de ştiinţe pedagogice din R.S.F.S.R. intră tot mai mult, în sfîrşit, utilizarea metodei experimentale. Cercetătorii, izolaţi sau în colectiv, sînt îndemnaţi să aibă mai multă „îndrăzneală în organizarea experimentărilor pedagogice", să treacă la abordarea „experimentelor de mare amploare" [2].

O formă interesantă şi importantă, totodată, de experiment, este verificarea practică a manualelor didactice, în machetă, în vederea definitivării lor. În multe cazuri se experimentează spre verificare, nu unul, ci chiar două sau trei manuale de autori diferiţi. Dacă experienţa le confirmă, ele pot fi aprobate toate.

O foarte bună metodă, cu rezultate admirabile, constă apoi în crearea de comisii ale Academiei, însărcinate să studieze monografic o şcoală sau o problemă. În cele mai multe cazuri se alcătuiesc chiar colective combinate de cercetători şi practicieni în acest sens. Academia a elaborat în acest scop şi îndrumare metodice sau proiecte de studierea monografică a şcolilor şi problemelor avute în evidenţă. Rezultate remarcabile s-au obţinut, în această privinţă, în studierea şcolii nr. 3 din oraşul Zagorşii şi la şcoala din Troekurov, regiunea Riazan. În ce priveşte problemele, s-au studiat în mod deosebit cauzele rămînerii în urmă sau nereuşitei elevilor la învăţătură.

Cercetătorii Academiei de ştiinţe pedagogice din R.S.F.S.R. şi cei ce lucrează în cadrul catedrelor de la institutele superioare de învăţămînt, se mai folosesc, pentru munca de cercetare ştiinţifică şi de diferite forme de cercetare.

Forma cea mai organizată, din acest punct de vedere, este munca pentru obţinerea unui titlu ştiinţific: cel de candidat sau cel de doctor. Aspirantura şi doctoratul sînt organizate, cu îndrumătorii ştiinţifici respectivi, atît în cadrul institutelor Academiei, cît şi pe lîngă catedrele de pedagogie. În cadrul Academiei se pregătesc în momentul de faţă nu mai puţin de 70 de aspiranţi şi 12 doctoranzi. Primirea aspiranţilor în cadrul Academiei se face în chip diferit de institutele pedagogice. Sînt primiţi aci numai cei ce au în prealabil trei ani de practică în învăţămînt. O aspirantură specială este organizată pentru cadrele didactice, fără scoaterea lor din cîmpul muncii. Cît despre conducătorii ştiinţifici, aceştia trebuie să aibă neapărat titlu, de doctor şi grad de profesor. Numai în mod excepţional şi numai pentru cazuri anumite, se acordă acest drept unor candidaţi în ştiinţe, dintre membrii Academiei.

---

[1] *M. A. Melnikov*, „Colaborarea creatoare a Academiei de ştiinţe pedagogice şi a institutelor pedagogice cu profesorii" (Sovetskaia pedagoghika nr. 6 — 1953).

[2] *B. P. Esipov*, „Congresul al XIX-lea al P.C.U.S. şi sarcinile pedagogiei" — Analele romîno-sovietice nr. 3 — 1953, pag. 20.

Trebuie să arătăm că, în momentul de față, în Uniunea Sovietică se dă o adevărată bătălie pentru formarea cadrelor cu înaltă pregătire științifică și că un important număr de muncitori din domeniul învățămîntului au o astfel de calificare, posedînd titlu de candidat și chiar de doctor. La catedrele de pedagogie ale institutelor, profesorii și docenții (conferențiarii) au toți titlul de candidați în științe pedagogice.

O altă formă foarte importantă de muncă științifică, în domeniul pedagogiei o constituie „lecturile pedagogice". Înființate în 1945, din inițiativa Academiei, lecturile pedagogice sînt forma prin care marea masă a cadrelor didactice, părinții și toți cei ce se interesează de învățămînt, pot să participe la munca științifică. Pe această cale, cadrele din învățămîntul elementar și mediu, la locul lor de muncă, pot să observe propria lor experiență în muncă, să experimenteze, primesc ajutor prin consultații date de persoane competente și alcătuiesc referate și studii asupra cercetărilor lor. Acestea sînt recenzate de organele institutelor Academiei și citite apoi în sesiunile anume organizate pentru ele.

Numărul referatelor și studiilor, prezentate de cadrele didactice, ca lecturi pedagogice, crește an de an. Dacă în 1945 nu s-au prezentat decît 153 de lucrări, în 1952 de pildă, s-au prezentat 2.136, iar în 1955 aproape trei mii.

Este firesc ca multe dintre lucrările trimise de pe teren să se prezinte încă cu mult material de natură descriptivă, fără teoretizări mai deosebite. În aceasta însă este și un avantaj, mai ales acum cînd munca este încă la început. Acest material ține atenția cercetătorului mai aproape de obiect și va putea fi folosit, poate, pentru confruntări și generalizări viitoare. Este materialul de fapte, de care, cum spune Pavlov, știința are atît de mare nevoie, pînă să se poată ridica la abstractizări cu adevărat valabile. O serie de probleme, totuși, au fost astfel frămîntate în cadrul lecturilor pedagogice și lucrul acesta n-a rămas fără urmări pentru climatul și nivelul pedagogic al învățămîntului și chiar și pentru lămurirea unora dintre ele. Între acestea putem prenumăra : modul cum se aplică în școli moștenirea lui A. S. Makarenko, generalizarea experienței unor învățători fruntași cu privire la predarea limbii ruse, predarea științelor naturale în spiritul învățăturii miciuriniste ș.a.

Ca o întregire a activității „lecturilor pedagogice" sînt conferințele științifico-practice, — un soi de comunicări, făcute de către profesorii de pedagogie și cercetători, pentru informarea cadrelor didactice, ca rezultat al muncii lor de cercetare. Ceva asemănător sînt apoi așa-numitele „seminarii creatoare", pe care institutele și catedrele de pedagogie le organizează cu cadrele didactice din învățămîntul elementar și mediu. Colaborarea aceasta este foarte fructuoasă, atît pentru omul de știință, care poate culege date și-și poate verifica teoria, cît și pentru profesori. Aceștia, prin cunoștințele căpătate, se pot ridica deasupra unei activități care altfel riscă să bată pasul pe loc în lucruri mărunte și empirism.

O altă formă de muncă științifică, în sfîrșit, o formează sesiunile. Academia de științe pedagogice din R.S.F.S.R. organizează, conform statutelor sale, două feluri de sesiuni : sesiuni tematice, în cadrul cărora se discută lucrările programate (după ce mai întîi au fost recenzate și alese în acest scop) și sesiunile de alegeri de membri noi. Primele se țin de regulă anual, celelalte mai rar, cînd se simte nevoie. Academia organizează și sesiuni cu o singură temă, așa cum s-a întîmplat în decembrie

1954, cînd președintele Academiei, I. A. Kairov, a dezvoltat tema despre situația în științele pedagogice, în momentul de față. Sesiunile de alegeri încă sînt de o importanță deosebită pentru progresul științei pedagogice. Ele prilejuiesc discuții, revizuiri, aprecieri și promovări de cadre, care deschid perspective noi de activitate.

În general, savanții sovietici, nemulțumiți cu ceea ce s-a realizat pînă acum în domeniul pedagogiei, fac observația că școala, în procesul de construire a socialismului, a rămas în urma vieții, iar pedagogia în urma școlii. Este de discutat dacă era firesc ca lucrurile să se petreacă astfel, sau puteau să fie și altfel. Ceea ce este însă în afară de orice discuție, este faptul că totuși și înainte, dar mai ales după înființarea Academiei de științe pedagogice, s-au înregistrat o serie de realizări, care nu pot fi ignorate [1]. Astfel de realizări, înainte de 1943 sînt: istoricele hotărîri date de C.C. al P.C.U.S. în 5 septembrie 1931 și 25 august 1932, privind școala, funcțiunea ei și programele școlare, hotărîrea din 16 mai 1934, privind predarea istoriei și geografiei și mai cu seamă hotărîrea din 4 iulie 1936 „despre deformările pedologice în sistemul Narcompros-ului". Aceasta, pe de o parte. Pe de altă parte, nu putem trece cu vederea îndrumările date de Lenin și Stalin în materie de educație și învățămînt în această perioadă, contribuția adusă de eminenții pedagogi N. K. Krupskaia, M. I. Kalinin și, cu deosebire, A. S. Makarenko.

Anton Semionovici Makarenko este, în adevăr, o culme și un exponent. După cum îl caracterizează unul dintre cei ce s-au ocupat de el, „sistemul educativ al lui A. S. Makarenko își soarbe puterea din orientarea sa ideologică. El oglindește învățătura armonioasă a lui Lenin și Stalin asupra legilor dezvoltării sociale și asupra legilor luptei politice. El este indisolubil legat de practica construirii comunismului" [2]. Pasiunea cu care a lucrat și trăit faptul educativ nou, revoluționar, al timpului său, intuiția și spiritul de observație și sinteză de care a dat dovadă, talentul, în sfîrșit, cu care a știut să ne comunice minunatul său sistem de gîndire pedagogică, ne fac să gîndim la marii întemeietori ai pedagogiei progresiste burgheze: Comenschi, Rousseau, Pestalozzi și Ușinski. Și comparația are nevoie încă de o rezervă. Între Makarenko și pedagogii progresiști burghezi este deosebirea care există între revoluția socialistă și toate revoluțiile, limitate în efectele lor, din trecut. Dacă, din realizările dinainte de 1943, din domeniul pedagogiei, n-am vorbi decît despre Makarenko și opera lui ar fi de ajuns. Numele lui umple o întreagă epocă, din acest punct de vedere.

După 1943, adică după înființarea Academiei de științe pedagogice din R.S.F.S.R., munca științifică pedagogică ia, cum era și de așteptat, o înfățișare nouă. Se legaseră de acum, după o expresie a lui Makarenko multe „noduri puternice de serioasă pedagogie" [3]. Omul de intuiție și vederi de ansamblu trebuia să fie de acum dublat de cercetătorul sistematic și meticulos. Asta nu înseamnă că cercetări sistematice n-au fost și înainte de această dată, dar de acum ele formează — trebuia să formeze — trăsătura caracteristică a noii orientări.

[1] *N. K. Goncearov*, „Cauzele rămînerii în urmă ale cercetărilor pedagogice" (Sovetskaia pedagoghika nr. 5 — 1955).

[2] *A. G. Ter-Gevondian*, „Baza ideologico-politică a concepțiilor pedagogice ale lui A. S. Makarenko" (în „Educația comunistă în școala sovietică", vol. I, Ed. de Stat — 1951, pag. 205).

[3] *A. S. Makarenko*, „Poemul pedagogic", Ed. de Stat — 1949, pag. 607.

Se înțelege însă că munca sistematică, nu e nicidecum hotărîtoare. Hotărîtoare este orientarea justă. Ea dă și posibilitatea găsirii căii, adică a metodei celei mai juste. În acest sens, — așa cum ne învață Lenin —, însăși problema metodei este o problemă ideologică.

N-am putea spune că pedagogia sovietică, în primii ani de după război ar fi pierdut din vedere acest lucru. Ca și în filozofie, literatură, lingvistică, biologie, psihologie sau economie, și aci activitatea științifică se oprea, însă, pe lucruri mai puțin esențiale, iar uneori aluneca pur și simplu alături de linia justă. A. A. Jdanov, după cum se știe, a putut să vorbească, în această vreme, de „o situație grea pe frontul nostru teoretic" și de faptul că „dezvoltarea gîndirii filozofice se desfășoară în cea mai mare parte alături de filozofii de profesie". Noi, spune de asemenea Jdanov, în istorica sa cuvîntare în legătură cu lucrarea lui F. G. Alexandrov „am transformat lumea veche și am construit o lume nouă, dar din păcate filozofii noștri nu explică îndeajuns această lume și nu participă suficient la transformările ei" [1].

Hotărîrile C.C. al P.C.U.S. în problemele ideologice au fost de un mare ajutor pentru ieșirea din această „situație grea" și au redat gîndirii sovietice originalitatea ei și inițiativa creatoare, fără de care ar fi încetat de a mai fi ea însăși. Anii care au urmat au fost ani de serioasă revizuire în cîteva însemnate domenii de activitate științifică, avînd repercusiuni în aproape toate celelalte domenii. Astfel de revizuiri au avut loc în domeniul filozofiei, al literaturii, al lingvisticii, al biologiei, al fiziologiei și psihologiei, al economiei politice. Toate discuțiile purtate în legătură cu acestea au fost rodnice și pentru pedagogie, care nu putea să le ignoreze.

Pedagogia s-a bucurat însă de atenție și de sprijin din partea Partidului și direct. Un astfel de sprijin au fost de pildă articolele de fond din „Pravda" din 5 februarie 1951 și din 17 noiembrie 1952, în care s-au arătat cauzele rămînerii în urmă în științele pedagogice, precizînd care sînt sarcinile oamenilor de știință sovietici, în vederea lichidării acestei lipse.

O sarcină deosebit de importantă și-a luat pedagogia sovietică, în ultima vreme, în legătură cu discuțiile cu privire la problemele lingvisticii și la problemele economice ale socialismului în U.R.S.S. S-au abordat, cu această ocazie două probleme de temelie pentru știința pedagogică: natura fenomenului educativ și problema legilor obiective care guvernează procesul de formare a omului. „Știința nu poate să ființeze și să se dezvolte fără a recunoaște legile obiective, fără a studia aceste legi" [2], spune I. V. Stalin. Nu putem vorbi despre pedagogie ca știință, dacă nu-i vom descoperi și formula legile obiective care guvernează procesul de educație și instrucție și dezvoltarea mai departe a științei pedagogice nu se poate realiza fără aceasta.

După cum observă B. P. Esipov, membru corespondent al Academiei de științe pedagogice, „în pedagogia sovietică are loc oglindirea legilor obiective în fenomenele educației", dar descoperirea acestor legi se face încă „defectuos, incomplet și neprecis". De multe ori, legile și princi-

---

[1] *A. A. Jdanov*, „Cuvîntarea la discuțiile în jurul lucrării lui G. F. Alexandrov „Istoria filozofiei occidentale" (ed. P.C.R.) 1947, pag. 38, 43, 49.

[2] *I. V. Stalin*, „Problemele economice ale socialismului în U.R.S.S." (Ed. Inst. lit. politică) — 1952 — pag. 192.

piile formulate nu sînt scoase din analiza faptelor, ci enunțate ca niște cerințe care, după părerea autorilor lor „trebuie" să fie crezute și aplicate. Aceasta înseamnă că pedagogia mai „suferă în mare măsură de subiectivism" [1], că ea mai merge pe urmele vechii concepții, despre așa-numitele științe „normative". Este pentru pedagogia cu adevărat științifică o sarcină de mare răspundere să facă o cotitură serioasă în această privință, iar pedagogia sovietică și-a luat această sarcină de onoare.

Planificate și tot mai sistematic duse, cu deosebire de la înființarea Academiei de științe pedagogice, avînd tot mai bine luminate cărările, în urma discuțiilor de principiu, de înalt nivel și ținută, despre care am vorbit, cercetările pedagogice din Uniunea Sovietică își găsesc destul de ușor orientarea justă și tematica potrivită pentru a răspunde nevoilor educativ-instructive ce stau în fața școlii, familiei și tuturor celorlalte instituții de educație și instrucție.

În cadrul preocupărilor tematice, la loc de cinste, stă întocmirea unor bune manuale de pedagogie și psihologie, alcătuite pe baza noii orientări; iar alături de aceasta, teme care interesează în cel mai înalt grad pedagogia și școala, cum ar fi de pildă: studierea moștenirii pedagogice, lăsată de pedagogii progresiști ruși, —Ușinski și Tolstoi în primul rînd— studierea lui Makarenko și a modului cum el este introdus în practica școlii sovietice, introducerea în pedagogie a învățăturii lui I. P. Pavlov, Lenin despre educația comunistă, bazele materiale ale educației morale, probleme de organizarea și planificarea învățămîntului [2], conținutul învățămîntului general și politehnic în școala sovietică ș.a.

Această din urmă temă, mai ales, stă în centrul preocupărilor, atît pentru oamenii de știință, cît și pentru practicieni.

După cum spune I. A. Kairov, președintele Academiei de științe pedagogice, pînă în 1931, pedagogia sovietică n-a izbutit să rezolve problema învățămîntului politehnic, fie pentru că nu-i era limpede noțiunea de învățămînt politehnic, fie din cauza condițiilor nefavorabile. După această dată, școala medie luîndu-și drept sarcină principală pregătirea pentru învățămîntul tehnic și superior, a renunțat, pentru un timp, la rezolvarea acestei probleme. Nici chiar după cel de al XIX-lea congres al P.C.U.S. nu s-a putut face pînă acum prea mult și aceasta, evident, pentru că sarcina nu este de loc ușoară. Pe lîngă faptul că nu trebuie să confundăm noțiunile de învățămînt general, învățămînt tehnic și învățămînt profesional, mai sînt chestiuni de ordin teoretic și practic, care au nevoie de rezolvare.

O primă chestiune este aceea a conținutului învățămîntului politehnic. Aci este vorba, după cum se știe de bazele științifice ale întregului proces de producție, precum și de cultivarea la elevi a deprinderilor și priceperilor elementare în legătură cu acest proces. În ce privește latura teoretică, cercetătorii Academiei socotesc că făcînd parte din bazele științifice ale producției patru elemente:

a) Cunoașterea principalelor surse pentru producerea energiei;

---

[1] *B. P. Esipov*, „Congresul al XIX-lea al P.C.U.S. și sarcinile pedagogiei" (Analele romîno-sovietice — Psihologie-Pedagogie nr. 3 — 1953, pag. 13).

[2] Atragem atenția în special asupra lucrărilor lui A. N. Volkovski (Problemele inspectării școlii) și I. K. Novikov (Organizarea muncii instructiv-educative în școală). Ele ridică problemele de organizare și conducere a învățămîntului deasupra empirismului mărunt, contribuind la crearea unei discipline pedagogice noi, — ceea ce pedagogia sovietică cuprinde sub numele de „Școlovedenie".

b) Cunoaşterea bazelor tehnicii, a sistemului de transmitere a energiei şi a mişcării;

c) Cunoaşterea bazelor tehnologiei producţiei;

d) Cunoaşterea problemelor fundamentale de organizare a producţiei [1].

Latura practică, de însuşire a unor deprinderi şi priceperi tehnice, este şi ea în curs de rezolvare. Academia şi-a dat avizul său, pînă acum, pentru introducerea lucrului manual, în primele patru clase elementare, precum şi pentru clasele a V-a şi a VIII-a. Chiar de acum se vor extinde aplicaţiile şi la celelalte clase. Operaţia este însoţită încă de dificultăţi, ceea ce cere, din partea celor chemaţi să o înfăptuiască cu multă atenţie. Pe lîngă aceasta, aşa cum bine s-a observat, „rămîne nerezolvată problema dacă nu s-ar putea asigura elevilor, care urmează o şcoală de cultură generală, noţiunile, cunoştinţele şi deprinderile, care le-ar da posibilitatea să lucreze ca electrotehnicieni, ca operatori de cinematograf, ca tehnicieni de radio, neavînd formal o calificare, dar avînd cunoştinţele care le permit să îndeplinească aceste munci" [2]. In acest sens, se şi experimentează, mai ales în Ucraina, iar rezultatele sînt, pare-se dintre cele mai încurajatoare.

În orice caz, problema învăţămîntului politehnic mobilizează cadrele cele mai bune de cercetători, fie pe latura mai generală (I. A. Kairov, A. G. Kalaşnikov, M. N. Skatkin, A. A. Sibanov), fie pentru diferite aspecte mai speciale (I. G. Sapovalenko, V. M. Iuskovici, A. K. Pcelko, ş.a.).

În general, în acest domeniu, ca şi în altele, pedagogia sovietică nu pierde din vedere că „punctul de vedere al vieţii, al practicii, trebuie să fie punctul de vedere prim şi fundamental al teoriei cunoaşterii" [3], punctul de vedere prim şi fundamental al oricărei ştiinţe cu atît mai mult al unei ştiinţe aşa de legată de viaţă în întregul ei, cum este pedagogia. De aceea, în acest domeniu, ca şi în altele, iniţiativa poate să vină de la teren sau de la omul de ştiinţă, iar în acest din urmă caz ipotezele sînt cu grijă experimentate de către cadrele fruntaşe şi numai după aceea se trece la generalizări şi teoretizări. Aşa cum stau lucrurile astăzi, se poate spune, pe drept cuvînt, că pedagogia şi şcoala sovietică formează un adevărat laborator-şantier, în care munca de cercetare şi teoretizare merge mînă în mînă cu munca de construcţie.

Ele sînt sau pot să fie cu adevărat îndreptar, în orice parte a lumii, în lupta pentru un înalt nivel ştiinţific, în munca de cercetări pedagogice.

★

După 23 August 1944, experienţa şcolii sovietice şi pedagogia sovietică ne-au fost nouă de un nepreţuit ajutor, şi acest lucru ne interesează îndeosebi. Datorită lor, şcoala şi pedagogia din ţara noastră au înregistrat un adevărat salt, din toate punctele de vedere.

În adevăr, înainte de această dată realitatea şcolară de la noi era exprimată în numărul mare de analfabeţi (43% declaraţi), în frecvenţa slabă, în faptul că şcoala „secundară" şi învăţămîntul superior erau

[1] *I. A. Kairov*, „Învăţămîntul general politehnic", Revista de pedagogie nr. 2 — 1955, pag. 83 (articol tradus din „Nacealnaia şkola" nr. 4 — 1955).

[2] *I. A. Kairov*, Ibidem, pag. 87.

[3] *V. I. Lenin*, „Materialism şi empiriocriticism" (Ed. P.M.R. — 1948), pag. 154

aproape inaccesibile oamenilor muncii. Conținutul învățământului, sub regimul burghezo-moșieresc, oglindea și el aceeași poziție net de clasă. El făcea cu deosebire din școala „secundară", o adevărată citadelă spirituală a burgheziei. În planul de învățămînt al acesteia, potrivit legii din 1928, distribuția orelor de studiu era următoarea :

— Științe umanistice	52 ore	59,8%
— Științe naturale	23 ore	26,4%
— Deprinderi diverse	12 ore	13,8%

Tabloul este edificator. Aproape două treimi din ore erau date pentru grupa așa-ziselor științe umanistice, cu o bază ideologică idealistă și în care religia ocupa locul de frunte. „În domeniul învățămîntului, — spune tov. Gh. Gheorghiu-Dej — regimul burghezo-moșieresc a lăsat țării noastre o tristă și grea moștenire. Clasele exploatatoare nu erau interesate să dea o largă dezvoltare școlii... Interesele lor pentru școală și cultură se limitau la acele cunoștințe pe care trebuia să le aibă muncitorul, de la oraș și de la sat, pentru a putea munci cu mai mult randament în interesul capitaliștilor și moșierilor" [1].

Pedagogia, din care s-au inspirat oamenii de școală din țara noastră în trecut, pedagogia, care a format, de asemenea, cadrele didactice, răsfrîngea ideologic interesele coaliției moșiero-capitaliste. Pedagogul care a domnit în școala românească decenii de-a rîndul, cu puteri asemănătoare acelora pe care le-a avut dinastia prusacă de Hohenzollern, a fost reprezentantul în pedagogie al aceluiași spirit prusac, Johann Friedrich Herbart. Decenii de-a rîndul pedagogia oficială românească a fost pedagogia herbartiană, introdusă sistematic și cu perseverență în gîndirea și deprinderile didactice ale învățătorilor și profesorilor. Fără să exagerăm, putem spune totuși că rămășițele acestei influențe în gîndire și deprinderi, constituie și azi o problemă pentru noi. Cadrele mai tinere de pedagogi poate că nu-și dau seama îndeajuns de acest lucru.

Alături de influența herbartiană, în primele decenii ale secolului al XX-lea și mai ales după primul război mondial, școala și pedagogia noastră au mai suferit și alte influențe nefaste, care nu trebuiesc pierdute din vedere : așa-numita pedagogie experimentală și pedologia, cu testomania lor stearpă, metoda centrelor de interes și metoda „globală" în predarea scris-cititului ș.a. Este adevărat că aceste influențe s-au manifestat într-o măsură mai mică și n-au pătruns decît foarte slab în masa corpului didactic. Ele trebuie totuși să ne preocupe, cu atît mai mult cu cît ele sînt vii în mișcarea pedagogică reacționară din Apus.

Nu se poate spune că în trecut, în țara noastră n-a fost și o mișcare pedagogică progresistă și autohtonă. Aceasta trebuie căutată însă în altă parte, de regulă, decît printre pedagogii oficiali. De cele mai multe ori ei nici nu fac chiar parte dintre „pedagogii" recunoscuți ca atare. Un Nicolae Bălcescu, Creangă, Eminescu, Vlahuță, Delavrancea sau Caragiale, de pe pozițiile lor realist-critice de literați, au făcut școlii și pedagogiei românești servicii, de care ne dăm seama prea puțin încă. Ei reprezintă, într-o mare măsură, opoziția față de influențele străine reacționare și — ori cît de modestă ar fi ea — gîndirea noastră originală. Va trebui să se studieze atent acest lucru și probabil că se va vedea atunci

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej*, „Articole și cuvîntări" Ed. pt. lit. politică, ed. III, pag. 610

cum contribuția de elemente progresiste, în lucrările specialiștilor din această vreme, nu este mai mare decît aceea a acestor „nespecialiști".

Cînd vorbim de elemente progresiste, în pedagogia noastră din trecut, nu putem trece peste rolul pe care l-a avut în această privință revista „Contemporanul" și diversele publicații muncitorești de după ea, precum și munca depusă în ilegalitate de publicațiile Partidului Comunist din Romînia, pentru o justă orientare în problemele de educație și învățămînt. Influența lor a fost însă mai limitată, mai ales a acestora din urmă, din cauza condițiilor social-politice în care ele s-au manifestat. Este totuși un fenomen, pe care nu e bine să-l ignorăm, dacă vrem să înțelegem just structura școlii și pedagogiei românești de astă dată. Este „noul" pe care-l găsim atunci în germene, dar care tocmai pentru aceea ne interesează mai mult. Cu el este viitorul.

*

După eliberarea țării noastre de sub fascism și ruperea ei din lagărul imperialist, germenele înnoirilor și-a găsit condițiile favorabile de dezvoltare. Pe lîngă aceasta, sprijinul acordat de Uniunea Sovietică, cunoașterea și asimilarea experienței sale în materie de educație și învățămînt au prilejuit progrese școlare și pedagogice, care altfel nu s-ar fi putut realiza decît în curs de generații. „Experiența acumulată de Uniunea Sovietică — spune pe drept cuvînt tov. Gh. Gheorghiu-Dej — constituie o bogată învățătură, care ușurează drumul țărilor de democrație populară, deci și al țării noastre" [1].

În noile condiții de dezvoltare, școala noastră a putut să realizeze succese remarcabile. Între acestea trebuie să pomenim, în primul rînd, de lichidarea aproape completă a analfabetismului, generalizarea școlii elementare de patru ani, larga răspîndire a școlii de șapte ani, o școală medie teoretică la îndemîna oamenilor muncii, școli profesionale și tehnice, un învățămînt superior cu mult mai dezvoltat și cu o mai bună compoziție socială a studenților, cursuri serale și cursuri fără frecvență, un sistem de burse menit să ajute școala atît din punct de vedere social-politic cît și al ridicării nivelului la învățătură etc.

Dar succesul cel mai mare l-a realizat școala noastră în însăși structura sa, prin reforma din 1948, cînd s-au stabilit principiile ce stau acum la baza ei, principii experimentate și verificate de școala sovietică. Spiritul în care s-a dezvoltat noua noastră așezare școlară, sub conducerea partidului și a guvernului, se poate vedea din următorul tablou comparativ, care arată procentul de ore dat în trecut și astăzi diferitelor grupe de obiecte de studiu din școala medie:

După legea din	Tipul de școală medie	% ore pe grupe de discipline		
		Științe sociale (umanistice)	Științele naturii	Deprinderi diverse
1910	clasic	83,0	7,2	9,8
	modern	65,1	25,0	9,9
	real	50,8	36,6	12,6
1928	—	59,8	26,4	13,8
1948	—	44,7	45,3	10,0

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej*, Op. cit. pag. 391.

Orientarea realist științifică a școlii noi iese și din aceste cifre. Ea este mai evidentă, se înțelege, în modul cum au fost alcătuite programele și manualele necesare acestei școli.

Pentru realizarea și consolidarea mai departe a acestor succese, era și este nevoie de o nouă orientare pedagogică. În locul vechii ideologii privind educația și învățămîntul, era nevoie de o ideologie nouă și de o altă pregătire științifică. Trebuie să spunem că, în această direcție, cu toate greșelile ce s-au făcut, s-a depus o muncă în adevăr uriașă. Îndrumările date de partid și guvern, conferințele organizate în primii ani de după eliberare și mai ales cursurile de îndrumare a corpului didactic (I.C.D.) au înarmat pe învățătorii și profesorii noștri, într-un timp record, cu cunoștințe și cu o concepție nouă, marxist-leninistă. Au contribuit la aceasta o serie de publicații ca „Noua școală românească", „Școala nouă" (în primii ani), apoi — cu mai multă competență și mai bine orientate — „Studii", „Contemporanul", „Analele romîno-sovietice", în ultimii ani și „Revista de Pedagogie", „Gazeta Învățămîntului", iar ca publicații mai speciale „Limba Română", „Natura" și „Gazeta matematică și fizică".

Pentru opera de informarea asupra școlii și pedagogiei sovietice s-au publicat și cîteva lucrări, care merită, credem, să fie menționate: „Pedagogia în U.R.S.S." de Acad. Mihail Roller, „Istoria pedagogiei" de Acad. Mihail Roller ș.a. „Pedagogia și școala în U.R.S.S.", de prof. Stanciu Stoian, „Educația publică în Uniunea Sovietică" și „Lenin și școala" de P. Constantinescu-Iași, precum și o serie de articole și studii mai mărunte. Ele sînt astăzi depășite, desigur, dar la vremea lor au putut fi de un folos real.

Pentru opera de informare și de însușire a experienții școlii și pedagogiei sovietice, de un și mai mare folos au fost traducerile masive din limba rusă, care s-au făcut mai ales după 1948. Între lucrările traduse trebuie pomenite, în primul rînd, traducerile din Krupskaia, Kalinin și Makarenko, apoi „Pedagogia" de I. A. Kairov, „Pedagogia" de I. T. Ogorodnikov și P. N. Simbirev, precum și o serie întreagă de metodici, atît pentru școala elementară, cît și pentru școala medie.

Pînă în 1951, activitatea pedagogică nouă din țara noastră s-a dus totuși într-un mod nu prea organizat. Nu existau formulate sarcini precise pentru o astfel de activitate și nici o instituție care să conducă aducerea lor la îndeplinire. Această situație a fost la vreme sezisată de partid, care, pentru lichidarea ei, prin hotărîrea din 16 august 1951, dispune înființarea unui institut de cercetări pedagogice, ceea ce și are loc la începutul anului următor.

Institutul de științe pedagogice — aceasta este denumirea, pe care o capătă noua instituție — ia ființă printr-o decizie din 12 ianuarie 1952, a Ministerului Învățămîntului Public. Scopul Institutului, fixat prin articolul 2 al deciziei, este următorul: „de a studia problemele de bază ale învățămîntului din R.P.R.; de a folosi experiența școlii și a științei pedagogice sovietice; de a studia ideile pedagogice progresiste din trecutul poporului nostru și istoria școlii din R.P.R.; de a studia, generaliza și populariza experiența pozitivă a școlilor și cadrelor didactice din R.P.R. în vederea îmbunătățirii învățămîntului și educației în școlile, instituțiile preșcolare și celelalte instituții de copii, din sistemul Ministerului Învățămîntului Public; de a contribui la dezvoltarea științei pedagogice în R.P.R., în condițiile construirii socialismului".

Institutul de ştiinţe pedagogice din ţara noastră este deci o instituţie a Ministerului Învăţămîntului, iar organizarea lui este asemănătoare cu aceea a Institutului de ştiinţe pedagogice din Kiev.

Activitatea Institutului de ştiinţe pedagogice, în cei trei ani şi jumătate de la înfiinţare, se poate împărţi în două etape. În prima etapă, care cuprinde de fapt aproape trei ani, el a lucrat mai mult ca un organ ajutător al Ministerului, alcătuind pentru acesta planuri şi programe de învăţămînt, bilete de bază pentru examene, material îndrumător pentru diverse acţiuni, recenzări de manuale sau colaborări la alcătuirea acestora, întocmirea de îndrumări metodice, metodici propriu-zise şi manuale, cele mai multe prelucrări după lucrări similare sovietice, cu adaptările necesare la ţara noastră: metodica gramaticii, metodica citirii, manualul de pedagogie pentru şcolile pedagogice ş.a.

Ca metode de lucru, pentru alcătuirea şi mai ales aplicarea lucrărilor metodice de orice fel, Institutul a utilizat observarea directă în şcoala sa de bază şi în alte şcoli, după necesităţi, precum şi metoda chestionarului. Ca forme mai complexe de muncă trebuie să mai menţionăm lucrul cu colectivele externe de colaboratori, precum şi cercetările prin sondaj, întreprinse cu ajutorul unor brigăzi, formate din cercetători de la diferite secţii. Astfel de sondaje, cu destul de bune rezultate, a întreprins Institutul în februarie 1953, mai 1953, iunie 1954 şi noiembrie 1954. Rezultatele acestora au fost publicate în 1953 în Gazeta Învăţămîntului, iar în 1954 în Revista de Pedagogie, în articolul „Unele constatări în legătură cu problemele repetării materiei la sfîrşit de an şcolar".

În această primă fază, după cum vedem, Institutul de ştiinţe pedagogice n-a răspuns decît în prea slabă măsură sarcinilor sale de bază, care erau sarcini de natură ştiinţifică. El n-a studiat problemele de bază ale învăţămîntului, n-a studiat, generalizat şi popularizat decît prea puţin experienţa pozitivă a şcolilor şi cadrelor noastre didactice; tot puţin s-a ocupat şi de reconsiderarea trecutului nostru şcolar şi pedagogic, iar Revista de Pedagogie, singura sa publicaţie periodică, a apărut neregulat şi cu un material nu întotdeauna satisfăcător.

În prima etapă de dezvoltare a Institutului, Revista de Pedagogie a apărut în şapte numere. Unele studii publicate acum de ea au putut fi, în adevăr, de un real folos cadrelor noastre didactice. Aşa au fost studiile asupra învăţăturii lui I. P. Pavlov, articolele de demascare a teoriilor retrograde burgheze, studiile privind valorificarea moştenirii noastre pedagogice (Gh. Lazăr, Bălcescu, Eminescu, Creangă, Babeş, revista Contemporanul), îndrumări metodice şi consultaţii.

Revista însă a avut, în această etapă, şi o serie de lipsuri, dintre care unele dintre cele mai importante i s-au semnalat în articolul publicat recent în „Lupta de clasă", organ teoretic şi politic al C.C. al Partidului.

O lipsă importantă a revistei, de pildă, a fost faptul că o serie întreagă de probleme importante n-au fost, sau au fost slab atacate (moştenirea lui Makarenko, învăţătura lui I. P. Pavlov, dezbaterile ştiinţifice din U.R.S.S., în legătură cu care şi pedagogia a căpătat orientări mai juste). Au fost din contră abordate, la unele rubrici, prea des anumite probleme, lipsind rubrica respectivă de altele, pe care în mod firesc trebuia să le aibă. Aşa stau lucrurile cu rubrica „Teoria şi istoria pedago-

giei", unde s-au publicat multe articole de psihologie. Faptul acesta, în adevăr, „poate crea impresia nejustă şi unilaterală că unica bază teoretică a pedagogiei este psihologia" [1].

În ce priveşte studierea, generalizarea şi popularizarea experienţei pozitive a şcolilor şi cadrelor didactice, revista a publicat puţine materiale de valoare, ceea ce, evident, oglindeşte însăşi activitatea puţină a Institutului în acest domeniu. O parte din articolele din această categorie au în adevăr caracterul unor dări de seamă sau referate furnizate de organele de administraţie şi control ale învăţământului.

Şi mai puţin se vede în revistă munca ştiinţifică a catedrelor de pedagogie din învăţămîntul superior, ceea ce este cu totul regretabil. Este sigur că această lipsă ţine şi de lipsurile catedrelor înseşi, dar e o vină aci şi a Institutului precum şi a redacţiei revistei, care n-a ştiut să le antreneze, sprijinindu-le şi sprijinindu-se pe ele.

Criticile adresate atît revistei, prin organul teoretic şi politic al Partidului, cît şi Institutului însuşi, Institutul şi le însuşeşte şi va căuta, orientîndu-se mai just, să-şi îmbunătăţească munca. El va căuta să fie cu adevărat, şi în primul rînd, o instituţie de cercetări ştiinţifice; va înlătura spiritul sectar, care l-a caracterizat în parte pînă acum; va căuta să antreneze la o rodnică şi variată colaborare instituţii de educaţie şi învăţămînt, catedrele din învăţămîntul superior şi cadrele didactice fruntaşe.

Trebuie să se recunoască de altfel că, într-o oarecare măsură, Institutul de ştiinţe pedagogice a şi început să facă acest lucru, în cea de-a doua etapă de activitate a lui, inaugurată acum cîteva luni. Este scurtă această etapă, dar ea este. Este şi probabil că nici nu putea să vină mai de vreme. Astfel, s-au organizat lecturile pedagogice şi s-a recomandat o bogată tematică în ajutorul celor ce vor să participe la ele; s-au organizat conferinţe ştiinţifice, iar tematica lucrărilor ştiinţifice planificate de Institut, prezintă unele subiecte cu probleme interesante. Putem cita „Din istoria pedagogiei romîneşti", „Din activitatea organizaţiilor de pionieri în şcoală", „Munca dirigintelui" ş.a. precum şi multe lucrări cu caracter metodic.

Perioada de timp, pe care am parcurs-o pînă acum, în condiţiile de dezvoltare a ţării noastre, şi-a avut sarcinile ei, ca să zicem aşa, predestinate: s-a curăţit terenul de tot ceea ce ne bara mai serios mersul înainte, — ne-am însuşit destul de bine învăţătura marxist-leninistă şi experienţa şcolii şi pedagogiei sovietice, au fost recalificate cadre vechi şi crescute noi cadre, în spiritul cerut de munca de construire a socialismului. S-au făcut în acest timp şi greşeli, dar era de aşteptat să fie aşa. Important însă nu este acest lucru. Important este să recunoaştem pe unde s-a greşit şi, mobilizînd toate forţele să pornim cu hotărîre pe drumul cel nou şi bun.

*

Ce avem de făcut de aci înainte?

Lucrul nu este uşor de precizat şi toate condiţiile în care se va duce munca ştiinţifică în domeniul educaţiei şi învăţămîntului nu pot fi prevăzute. Cîteva căi, de urmat, ne sînt însă deschise de pe acum în viaţă şi pe ele trebuie să păşim.

---

[1] *P. Popescu-Neveanu*, „Pentru o revistă de pedagogie strîns legată de nevoile şcolii" (Lupta de clasă, nr. 7 — 1955).

In Uniunea Sovietică este aproape unanim recunoscut astăzi, după cum am văzut, că în construirea noii orînduiri, aproape regulat, şcoala a rămas în urma vieţii, iar pedagogia în urma şcolii. Lucrul acesta l-a observat cel dintîi, după cît se pare, însuşi Makarenko. În 1932 deja, el arăta cum grupul pedagogilor îngîmfaţi, care se credeau „în Olimp", care „n-au dat educaţie nici unui copil.. dar în schimb au născocit multe principii pedagogice", s-au rupt de viaţă, „dau din umeri" în faţa realităţii care-i înconjura, iar „lucrurile prindeau viaţă într-un ritm rapid, deseori fără baze teoretice special elaborate, pe dibuite şi cu multe greşeli" [1]. Cam acelaşi lucru gîndeşte, în fond, şi Nadejdea Konstantinovna Krupskaia cînd spune în 1938: „Aplicarea marxism-leninismului în practica pedagogică, în domeniul instrucţiei şi educaţiei, continuă să rămînă un punct slab" [2].

Acad. I. A. Kairov arată drept cauze ale rămînerii în urmă în domeniul pedagogiei: neaplicarea în mod creator, de către mulţi cercetători, a marxism-leninismului în studierea problemelor pedagogice: ruperea teoriei pedagogice de şcoală şi de practica educaţiei comuniste a tinerei generaţii; caracterul încă destul de primitiv al metodelor de cercetare; teama de punerea problemelor noi; lipsa unei mai strînse legături dintre pedagogie şi ştiinţele înrudite; nesatisfăcătoarea pregătire a noilor cadre de cercetători ştiinţifici [3].

Fenomenul este explicabil. Suprastructura n-o poate lua înaintea structurii. Nu poţi construi întîi acoperişul unui edificiu, ci temelia. Totul este ca nici acoperişul să nu întîrzie prea mult. Arhitectul cel bun nu aşteaptă să finiseze în amănunte o clădire, pentru a o acoperi, căci asta ar compromite şi restul construcţiei.

Procesul, se înţelege, nu se petrece pretutindeni la fel. El nu se va mai petrece, de fapt, nicăieri exact ca în Uniunea Sovietică, chiar dacă se va folosi experienţa acesteia.

Aşa stau lucrurile şi cu ţara noastră. Se poate afirma, credem, că la noi, viaţa nouă şi şcoala nouă, sub conducerea partidului şi guvernului au ţinut pasul apropiat. Lucrul acesta socotim că este just mai ales din punct de vedere al cuprinderii problemelor, din punct de vedere, ca să zicem aşa, mai ales cantitativ. Ca nivel, ca exigenţă faţă de calitatea muncii s-a realizat mai puţin.

Ceea ce, hotărît, a rămas în urmă, este teoria educaţiei şi învăţămîntului, ştiinţa pedagogică. Mai mult: o activitate nouă, lucrări proprii şi o unitate nesilită, firească, în preocupări le avem de abia înmugurite. Totul rămîne aproape să se facă de acum înainte.

Cîteva obiective mai însemnate va trebui să ne alegem şi să le urmărim cu perseverenţă în această privinţă.

Unul din aceste obiective va trebui să fie şi mai departe însuşirea tot mai temeinică a învăţăturii marxist-leniniste, a experienţei şcolii sovietice şi a pedagogiei sovietice. Spre deosebire de trecut însă, cînd lucrul acesta s-a făcut în mare măsură mecanic şi formal, acum munca trebuie făcută în adîncime, creator. Va fi un semn de maturizare ideologică

---

[1] *A. S. Makarenko,* „Opere pedagogice alese", I, Ed. de Stat — 1951, pag. 39.

[2] *N. K. Krupskaia,* „Opere pedagogice alese", Ed. de Stat did. şi ped. — 1952, pag. 254.

[3] *I. A. Kairov,* „Situaţia şi sarcinile ştiinţei pedagogice sovietice" (Sovetskaia pedagoghika nr. 3 — 1955 — Analele romîno-sovietice nr. 3, 1955, pag. 121—122).

pentru noi dacă, în lumina învăţăturii însuşite, mai ales în lumina discuţiilor ştiinţifice din Uniunea Sovietică din ultimii ani, s-ar angaja şi la noi discuţii în legătură cu cursurile universitare, cu diferite studii publicate în revistă cu aplicarea învăţăturilor lui Makarenko în şcoala noastră ş. a. Dacă am ştiut să învingem, măcar în parte, inerţia care ne lega de concepţii greşite sau perimate, va trebui să învingem şi teama de a aborda probleme mari, esenţiale. Teama de a fi criticaţi nu trebuie să constituie o piedică în această acţiune. Muncitorii din domeniul pedagogiei trebuie să fie convinşi că, într-o ţară în care se construieşte socialismul critica şi autocritica sînt legi, fără de care progresul stagnează.

Un alt obiectiv important pentru activitatea noastră viitoare va trebui să fie studierea şi mai departe, cu şi mai multă seriozitate, a trecutului nostru şcolar şi pedagogic. Este o sarcină însemnată pentru noi să scoatem definitiv din mentalitatea muncitorilor învăţămîntului herbartianismul, pedologia şi alte concepţii reacţionare, dar şi să scoatem în relief tot ceea ce a fost pozitiv în trecut. Este o mare lipsă pentru munca noastră că pînă acum n-am izbutit să schiţăm măcar o istorie a şcolii şi pedagogiei româneşti.

Dar cel mai important obiectiv al nostru trebuie să fie păstrarea unei strînse legături cu şcoala şi toate instituţiile de educaţie şi învăţămînt. Lucrul acesta trebuie să-l facă în primul rînd Institutul de ştiinţe pedagogice. Vorbind despre sarcinile catedrelor de ştiinţe sociale, din învăţămîntul superior, tov. Chişinevschi spunea în 1953: „Existenţa chiar a unui singur institut, izolat de sarcina centrală a poporului nostru, care este construirea socialismului în Republica Populară Română, înseamnă o vină serioasă faţă de patrie, faţă de popor, înseamnă a avea o spărtură în frontul ideologic şi în frontul construcţiei socialiste“ [1]. Lucrul acesta este adevărat în întregime şi pentru Institutul de ştiinţe pedagogice şi pedagogie în general.

Care sînt problemele cele mai însemnate care stau acum în faţa şcolii şi deci şi a pedagogiei? Ele sînt multe, dar cele mai urgente socotim că sînt următoarele: generalizarea şcolii de şapte ani, care trebuie să fie o şcoală completă, pentru întregul popor, dar totodată şi temelie solidă pentru şcoala medie completă; organizarea şcolii medii complete de cultură generală, pentru sarcinile ei actuale, între care pe primul plan stă o serioasă pregătire pentru învăţămîntul superior şi tehnic; ridicarea calitativă a nivelului învăţămîntului de toate gradele; mai multă atenţie disciplinii în munca şcolară şi problemelor de educaţie comunistă a elevilor şi studenţilor; realizarea principiului învăţămîntului politehnic, treptat, folosind experienţa sovietică, dar şi propria noastră experienţă.

Este o muncă uriaşă şi plină de răspundere, care ne aşteaptă şi ea nu poate fi realizată de un om sau un grup restrîns de oameni. Ea cere mobilizarea tuturor forţelor pentru o muncă încordată, cere o strînsă colaborare între cadrele de cercetători şi cei ce lucrează practic în şcoală şi alte instituţii de educaţie şi învăţămînt, cere multă înţelegere, dar şi vigilenţă multă pe parcurs. Trebuie să ne străduim să le avem pe toate, în măsură cît mai mare.

---

[1] *I. Chişinevschi*, „Geniala lucrare a lui I. V. Stalin „Problemele economice ale soc. în U.R.S.S. şi sarcinile catedrelor de ştiinţe sociale“ (Lupta de clasă nr. 3—4, 1953, pag. 62).

Unele aspecte pedagogice legate de particularităţile activităţii de analiză şi sinteză la copiii întîrziaţi mintal[1]

M. ROŞCA, R. CODREANU
Facultatea de Pedagogie, Cluj
şi
R. DINU-COTUŢIU
Aşezămîntul Medico-Pedagogic, Cluj

Spre deosebire de psihiatria şi psihologia idealistă burgheză, care consideră oligofrenia ca o stare stabilă, fără vreo posibilitate de modificare, ştiinţa sovietică arată că tabloul debilităţii mintale nu este staţionar şi că „pe fondul unui defect psihic care se păstrează, apare uneori la bolnavi o îmbunătăţire a capacităţilor mintale“ [2]. Această îmbunătăţire se realizează datorită plasticităţii sistemului nervos şi capacităţilor sale compensatorii. În condiţii neprielnice pot apărea, însă, fenomene de decompensare, o rupere a mecanismelor adaptative.

Posibilităţile compensatorii ale sistemului nervos sînt cu atît mai mari cu cît sistemele funcţionale, care au suferit anumite traume sau au rămas nedezvoltate, sînt mai puţin importante şi cu cît munca educativă, corect dusă, a început mai devreme. De aceea, în munca instructiv-educativă cu elevii întîrziaţi mintal, este de mare importanţă să fie cunoscute atît sistemele funcţionale care sînt suficient dezvoltate, pentru a ne sprijini pe ele, cît şi sistemele deficitare, pentru ca, printr-o muncă educativ-instructivă bine condusă şi din vreme începută, să le putem dezvolta.

Dacă tratarea individuală a elevilor este de mare importanţă în şcolile de masă, aceasta este cu atît mai necesară în şcolile ajutătoare, deoarece la elevii întîrziaţi mintal pot să existe diferenţe individuale mult mai pronunţate, determinate de faptul că nu la toţi sînt tulburate în aceeaşi măsură diferitele funcţiuni nervoase. Tratarea individuală presupune însă cunoaşterea temeinică a particularităţilor activităţii nervoase superioare ale fiecărui copil.

---

[1] La efectuarea experimentelor pedagogice şi a observaţiilor au colaborat M. Marinescu şi P. Galfalvy, de la Aşezămîntul Medico-Pedagogic, Cluj.

[2] *Frierov O. E.:* K voprosu o dinamike oligofrenii. Jurn. Nevropatologhii i Psihiatrii, 1954, tom LIV, vîpusk 2, pag. 143.

Cunoaşterea particularităţilor individuale ale activităţii nervoase superioare este necesară şi pentru faptul că la copiii întîrziaţi mintal este acută problema găsirii condiţiilor prin care se poate uşura activitatea de analiză şi sinteză. Copiii normali, datorită posibilităţilor mai mari de autocontrol, caracterului mai critic al gîndirii lor, analizează mai uşor greutăţile pe care le întîmpină în rezolvarea anumitor sarcini şi găsesc, uneori chiar ei singuri, mijloacele prin care le pot învinge. La copiii întîrziaţi mintal este necesar ca educatorul însuşi să descopere de fiecare dată caracterul dificultăţilor întîmpinate de elev şi să creeze condiţiile necesare pentru învingerea lor.

Problema cercetării particularităţilor psihice ale copiilor întîrziaţi mintal, în vederea îmbunătăţirii procesului instructiv-educativ, constituie o preocupare actuală a defectologiei sovietice. „A apărut — scrie A. I. Rubinştein [1] — trebuinţa urgentă a unei cercetări psihologice adînci, ale cărei rezultate să-l ajute pe pedagog să îmbunătăţească munca de instruire a copiilor întîrziaţi mintal".

Cunoaşterea particularităţilor activităţii nervoase superioare a copiilor întîrziaţi mintal este deosebit de necesară şi în vederea selecţionării copiilor pentru şcolile ajutătoare, deoarece — aşa cum arată S. S. Liapidevski [2] — diletantismul duce adeseori la repartizarea în aceste şcoli a unor copii normali. Acest fapt a fost scos în evidenţă şi la Consfătuirea Muncitorilor din Şcolile Speciale, ţinută la Moscova, în ianuarie 1955 [3]. Aici s-a arătat că greşelile selecţionării copiilor sînt condiţionate de identificarea noţiunii de întîrziat mintal cu noţiunea de nereuşită la învăţătură. Luîndu-se drept criteriu al selecţionării numai nereuşita şcolară, şi astăzi mai ajung în şcolile ajutătoare copii normali. Acest fapt a avut — după cum s-a arătat la consfătuire — o influenţă negativă asupra alcătuirii planului de învăţămînt şi a programelor acestor şcoli, cărora li s-a dat uneori un volum egal cu acela al şcolilor de masă, deci peste puterile copiilor întîrziaţi mintal.

Studierea în mod obiectiv-ştiinţific a particularităţilor activităţii nervoase superioare a copiilor oligofreni a devenit posibilă numai în urma descoperirii metodei reflexelor condiţionate. Înainte, ştiinţa despre viaţa psihică a copilului se reducea la simple descrieri ale conduitei sale. „În problema educării şi instruirii copiilor — scrie N. I. Krasnogorski — gîndirea fiziologică nu juca nici un rol". Importanţa acestei metode constă în aceea că datorită ei „este posibil nu numai să se urmărească în mod obiectiv dezvoltarea şi complicarea treptată a activităţii reflex-condiţionate a copilului încă din primele săptămîni ale vieţii, dar, de asemenea, în caz de boală să se stabilească în mod obiectiv caracterul şi gradul tulburării activităţii reflex-condiţionate. În afară de aceasta, cercetarea reflexelor condiţionate permite, încă din primele luni ale vieţii, să se descopere particularităţile şi defectele în activitatea scoarţei cerebrale a copilului" [4].

---

[1] *A. I. Rubinştein, V. A. Gruzinskaia* ş. a., în culegerea: „Ucebnovospitatelnaia rabota v speţialnîh şkolah", vîpusk III, Ucipedghiz, Moskva, 1954, pag. 126.

[2] *S. S. Liapidevski:* „Voprosî otbora umstvennootstalîh detei vo vspomogatelnoi şkole". Din culegerea: Ucebno-vospitatelnaia rabota v speţialnîh şkolah, vîpusk III, Ucipedghiz, Moskva 1954, pag. 55

[3] Sovietskaia Pedagoghika, nr. 4, 1955, pag. 118—120.

[4] *N. I. Krasnogorski:* „Trudî po izuceniiu vîşşei nervnoi deiatelnosti celoveka i jivotnîh", Tom I, Medghiz, Moskva, 1954, pag. 227.

Cercetările lui N. I. Krasnogorski, A. G. Ivanov-Smolenski şi ale altor elevi şi continuatori ai lui I. P. Pavlov au pus bazele studiului activităţii nervoase superioare a copilului şi au stabilit fapte deosebit de importante, care necesită să fie însuşite şi prelucrate de psihologi şi pedagogi, pentru a fi utilizate în munca instructiv-educativă. Totuşi, studiul obiectiv al psihicului nu poate fi efectuat numai dintr-o singură direcţie, din direcţia fiziologiei şi pediatriei. De pe terenul lor de muncă şi observaţie, psihologii şi pedagogii, însuşindu-şi această nouă perspectivă, trebuie să meargă în întîmpinarea fiziologilor. „Cu cît mai adînc şi mai bine va fi studiată activitatea fiziologică a creierului, cu atît mai mult noua învăţătură, ca o cunoaştere strict naturalist-ştiinţifică, îşi va exercita influenţa asupra rezolvării problemelor complexe ale medicinei, psihologiei, pedagogiei. Sîntem convinşi că prin eforturile unite ale fiziologilor, medicilor, psihologilor, pedagogilor şi educatorilor vor fi obţinute cele mai bune succese" [1].

Lucrările lui Krasnogorski, rezultat al unei munci de 45 de ani, au stabilit date esenţiale pentru înţelegerea psihicului copilului normal şi al celui bolnav şi au deschis noi perspective, indicînd direcţia cercetării ulterioare a acestei probleme. În lucrările sale privitoare la copiii oligofreni, N. I. Krasnogorski dă date referitoare mai ales la categoria idioţilor şi imbecililor. Este necesar ca, pornind de la aceste date, să fie studiaţi în mod deosebit copiii întîrziaţi mintal, a căror şcolarizare ridică multe şi complexe probleme.

Importantă pentru tratarea pavloviană a problemei particularităţilor psihice şi educării copiilor întîrziaţi mintal este şi lucrarea *„Particularităţile activităţii de cunoaştere a elevilor şcolii ajutătoare"* [2]. În lucrare se studiază şi se interpretează, pe baza legilor activităţii nervoase superioare, particularităţile proceselor de reflectare a realităţii la aceşti elevi — ca, de exemplu, perceperea obiectelor, reprezentările etc. — prin comparare cu elevii din clasele corespunzătoare ale şcolii de masă.

În lucrarea noastră ne-am propus să studiem cîteva aspecte ale activităţii de analiză şi sinteză a scoarţei cerebrale a copiilor întîrziaţi mintal. Astfel, am urmărit formarea legăturilor temporare în cele două sisteme de semnalizare precum şi transpunerea acestor legături dintr-un sistem în celălalt (generalizarea electivă). De asemenea, am studiat inhibiţia de diferenţiere în analizatorul auditiv şi verbo-motor, inhibiţie care joacă un foarte mare rol în procesul învăţării, scrierii şi citirii. Cercetarea nu s-a oprit însă la constatarea stării de fapt, ci, plecînd de la stabilirea dificultăţilor pe care le întîmpină elevii şcolilor ajutătoare în rezolvarea diferitelor sarcini şi de la explicarea mecanismelor fiziologice care stau la baza acestor dificultăţi, am căutat condiţiile generale ce trebuie respectate în munca instructiv-educativă în vederea îmbunătăţirii activităţii de analiză şi sinteză la aceşti elevi.

Cercetarea experimentală s-a efectuat cu elevele clasei a II-a de la Aşezămîntul Medico-Pedagogic din Cluj, a căror vîrstă a variat între 13 şi 17 ani. Cercetarea experimentală a cuprins întregul efectiv al clasei, anume 9 eleve. Observaţii şi experimente pedagogice de control s-au făcut

---

[1] *N. I. Krasnogorski:* „Trudî po izuceniiu vîsşei nervnoi deiatelnosti celoveka i jivotnih", Tom I, Medghiz, Moskva, 1954, pag. 211.

[2] Sub redacţia lui *I. M. Soloviev.* Izd. Akad. Pedagoghiceskih Nauk, R.S.F.S.R. Moskva, 1953.

şi la celelalte clase. Pentru precizarea trăsăturilor specifice activităţii reflectorice a copiilor întîrziaţi mintal cercetarea experimentală s-a efectuat, paralel, cu 15 elevi din clasa a II-a a şcolii de masă. Nu s-a făcut comparaţia cu copii de aceeaşi etate — comparaţie care, desigur, ne-ar fi dat diferenţe mult mai mari între cele două categorii de copii — pentru că, din punctul de vedere al practicii instructiv-educative, această comparaţie ar fi fost de prea puţină utilitate

*

Funcţiunea de conectare, de formare a legăturilor temporare, care se manifestă foarte de timpuriu în ontogeneza omului, fiind o funcţiune de bază a scoarţei, o totală areflexie se găseşte, după cum rezultă din cercetările lui N. I. Krasnogorski, numai în cazurile grave de oligofrenie.

Calitatea adaptării la condiţiile complexe ale mediului depinde, în primul rînd, de uşurinţa formării legăturilor temporare. Din acest motiv, este deosebit de important să cunoaştem particularităţile funcţiunii de conectare la oligofreni, să stabilim în ce constau dificultăţile pe care ei le întîmpină din acest punct de vedere.

Particularităţile formării legăturilor temporare au fost studiate în cercetarea noastră cu diferite probe de memorare de cuvinte şi imagini.

În primul experiment am urmărit, comparativ, formarea legăturilor temporare la nivelul primului şi la nivelul celui de-al doilea sistem de semnalizare.

Experimentul prin care am urmărit formarea legăturilor cu predominanţă la nivelul primului sistem de semnalizare a constat în prezentarea succesivă a 6 perechi de imagini, precedată de următoarea instrucţie: „Am să-ţi arăt, pe rînd, cîteva poze desenate două cîte două pe nişte cartonaşe. Tu să ţii minte cum au fost pozele una lîngă alta, fiindcă la sfîrşit, în fiecare pereche am să acopăr una şi tu va trebui să o găseşti din mai multe poze pe care ţi le aşez în faţă". Înainte de începerea experimentului se făcea un exerciţiu pregătitor pentru a se asigura înţelegerea deplină a sarcinii. După prezentarea întregii serii, se arătau din nou cartonaşele, pe rînd, una din imagini fiind acoperită. Elevul trebuia să găsească, între mai multe imagini aşezate pe masă în faţa sa, imaginea identică cu cea acoperită. După fiecare răspuns, bun sau rău, se arăta copilului imaginea care a fost acoperită, pentru ca el singur să-şi verifice justeţea răspunsului. Procedeul se repeta de trei ori, calculîndu-se numărul total de reţineri corecte la cele trei prezentări.

Funcţiunea de conectare cu predominanţă în primul sistem de semnalizare s-a dovedit a fi — în condiţiile experimentale, nu prea complexe, amintite — relativ puţin deficitară, copiii întîrziaţi mintal reţinînd numai cu 18,5% mai puţine imagini decît copiii normali (copiii normali au reţinut corect, în medie, 9,40 perechi imagini, iar copiii întîrziaţi mintal 7,66).

În experimentul prin care am urmărit formarea legăturilor temporare cu predominanţă la nivelul celui de-al doilea sistem de semnalizare, am prezentat copiilor 6 perechi de cuvinte. Tehnica experimentului a fost aceeaşi ca şi în varianta anterioară, cu deosebirea că aici copilului i se cerea să reproducă cuvîntul acoperit.

La această probă constatăm diferenţe mult mai mari între copiii întîrziaţi mintal şi cei normali, în ceea ce priveşte reţinerea. Copiii oligofreni au reţinut cu 64,7% mai puţine perechi de cuvinte decît copiii normali.

Din aceste date rezultă că activitatea de conectare, cu predominanţă în primul sistem de semnalizare este, la copiii întîrziaţi mintal, o funcţiune relativ mai puţin deficitară. Acest fapt ne atrage atenţia asupra necesităţii folosirii consecvente şi pe o scară mai largă decît în şcolile de masă, a materialului intuitiv, în vederea îmbogăţirii experienţei şi cunoştinţelor elevilor.

Trebuie să avem însă în vedere şi o altă particularitate a activităţii corticale a copiilor întîrziaţi mintal şi anume existenţa anumitor dificultăţi în ceea ce priveşte transpunerea legăturilor din primul în al doilea sistem de semnalizare, sau invers. Astfel, în cazul experimentului de reţinere a perechilor de imagini, copiii normali, cînd li se cerea să identifice care a fost perechea imaginei stimulent, nu se mulţumeau să o arate cu degetul, aşa cum se indica în instrucţie, ci totdeauna o şi denumeau. Mai mult, unora dintre ei le venea mult mai uşor să reacţioneze numai verbal, denumind imaginea fără a o mai arăta. În schimb, la copiii oligofreni reacţiunea era de cele mai multe ori directă (arătarea), iar reacţiunea verbală, atunci cînd exista, se reducea în majoritatea cazurilor la expresia generală „asta", ceea ce dovedeşte existenţa anumitor dificultăţi în promptitudinea şi precizia transpunerii stimulenţilor din primul în al doilea sistem de semnalizare. De aici rezultă că în şcolile ajutătoare este necesar ca profesorul să fie mereu preocupat de stimularea — în mai mare măsură decît este necesar la copiii normali — a verbalizării depline şi corecte a materialului intuitiv.

În ceea ce priveşte formarea legăturilor verbale trebuie să subliniem că diferenţele mari găsite între copiii întîrziaţi mintal şi cei normali (64,7%) sînt rezultatul nu atît al greutăţii de formare a legăturilor temporare la acest nivel cît mai ales al impreciziei acestor legături, determinată, în primul rînd, de deficienţele inhibiţiei condiţionate. Acest fapt s-a manifestat — în experimentul de reţinere a 6 perechi de cuvinte — în aceea că numărul total de cuvinte reţinute din serie era adeseori mai mare decît numărul de probe reuşite. Aceasta se explică prin faptul că proba cerea nu numai reţinerea cuvintelor prezentate, ci şi legarea precisă a unui cuvînt de perechea sa. Reproducerea unui cuvînt din serie la un loc nepotrivit era considerată ca nereuşită. În experimentul următor — experimentul de reţinere a 15 cuvinte — în care copilul putea reproduce cuvintele în ordinea în care-i veneau în minte, diferenţele între cele două grupe de copii au fost mai mici.

Acest din urmă experiment consta în prezentarea orală, o singură dată, a unei liste de 15 cuvinte. În prima variantă, cuvintele erau prezentate într-un ritm rapid (toate cele 15 cuvinte fiind expuse în cca 6 secunde).

Comparînd rezultatele copiilor oligofreni cu cele ale copiilor din şcoala de masă, numai din punctul de vedere al numărului de cuvinte reţinute, nu găsim diferenţe prea mari. Copiii oligofreni au reţinut numai cu 13,4% mai puţine cuvinte decît cei normali din aceeaşi clasă. Deosebirile mari s-au manifestat însă şi la această probă, în ceea ce priveşte precizia reproducerii cuvintelor, fidelitatea memoriei. Astfel, ceea ce a

caracterizat pe elevii oligofreni a fost faptul că ei adăugau în reproducerile lor alte cuvinte, iar unele cuvinte care trebuiau reproduse le repetau de mai multe ori. La elevii din şcolile de masă acest fenomen s-a observat în mult mai mică măsură (aceştia, cînd le veneau în minte cuvinte care nu erau cuprinse în listă, sau pe care le reproduseseră deja, reacţionau în felul următor: „om n-a fost" sau „cal am spus deja" etc). Din punctul de vedere al fidelităţii memoriei, care se apreciază prin raportarea cuvintelor corect reţinute la totalul cuvintelor reproduse (reproduceri corecte, adăugări şi repetări), copiii din şcoala ajutătoare dau un rezultat cu 35,3% mai slab decît copiii normali.

Cum se explică aceste fapte? Presupunem că repetarea multiplă a aceluiaşi cuvînt este efectul unei inerţii a procesului de excitaţie. În ceea ce priveşte caracterul difuz, insuficient diferenţiat al reacţiunilor verbale, manifestat în reproducerea unor cuvinte care n-au fost în listă, acesta poate fi efectul slăbiciunii procesului inhibiţiei active. Datorită acestui fapt, excitaţia provocată de cuvîntul stimulent iradiază larg pe căile unor legături corticale bătătorite în experienţa anterioară. Din acest motiv, atunci cînd copilul reproduce un cuvînt, acesta nu se prezintă singur, ci cu un întreg cortegiu de cuvinte legate de el în experienţa anterioară. Că într-adevăr caracterul slab diferenţiat al răspunsurilor copiilor întîrziaţi mintal se datoreşte unei largi iradieri a procesului de excitaţie pe căile legăturilor formate în experienţa anterioară, se poate vedea din analiza cuvintelor adăugate. Astfel, reproducerea cuvîntului „toc" atrage după sine cuvintele *peniţă* şi *creion*. Reproducerea cuvîntului „doctor" atrage cuvîntul *pat*, iar acesta, la rîndul său, cuvintele *masă* şi *scaun*. În afară de acest gen de adăugări, care a fost cel mai caracteristic, au fost şi unele adăugări determinate de stimulări prezente (înşirarea de obiecte din cameră).

Fenomenul adaosurilor în reproducerile verbale se poate observa şi în situaţii mai complexe. B. I. Pinski [1], bazîndu-se pe o experienţă în care se cerea reproducerea unei poezii, conchide: „Mulţi dintre elevii întîrziaţi mintal din clasa I şi a II-a... introduc în reproducerile lor un conţinut şi cuvinte care nu sînt în poezia învăţată". Cu toată indicaţia experimentatorului de a reproduce precis versurile, copiii din şcoala ajutătoare continuau mult timp să repete cuvintele adăugate.

Acest fenomen a fost observat de noi şi în condiţiile de clasă, la lecţii, precum şi în cadrul unuia dintre experimentele pedagogice efectuate. În acest din urmă caz, în reproducerea imediată a unei povestiri expuse de învăţătoare (în care era vorba de o întîmplare a unei fete la un magazin), una dintre elevele şcolii ajutătoare introducea elemente cu totul străine de povestirea dată, care dădeau un caracter absurd reproducerii sale. Investigaţiile ulterioare au dovedit că elementele adăugate constituiau întîmplări trăite de elevă cu cîteva zile înainte, actualizate de cuvîntul „magazin".

Cum poate fi remediată această situaţie? Direcţia rezolvării ne-o indică rezultatele variantei a doua a acestui experiment, în care cele 15 cuvinte au fost prezentate într-un ritm încetinit (expunerea întregii liste dura, de data aceasta, 64 secunde), atît în ceea ce priveşte pronunţarea

[1] *B. I. Pinski:* „Ob ossobennostiah proţessa zapominania u uciaşcihsea vspomogatelnoi şkoli". Din culegerea: Ucebno-vospitatelnaia rabota v speţialnîh şkolah. Vîpusk III—IV, Ucipedghiz, Moskva, 1952, pag. 168.

cuvintelor cît şi în păstrarea unor intervale (cca 3-5 secunde) între ele.

Mărirea timpului dintre cuvintele prezentate s-a dovedit a fi un procedeu util, pentru că permitea retragerea procesului de excitaţie provocat de fiecare cuvînt şi favoriza, prin aceasta, diferenţierea lui mai precisă de cuvîntul următor. Acest procedeu nu numai că îmbunătăţeşte procesul de formare a legăturilor temporare (la această probă copiii întîrziaţi mintal reţinînd numai cu 12,6% mai puţin decît cei normali), dar, ceea ce este mai important, sporeşte fidelitatea memorării. Dacă în prima variantă fidelitatea memorării era la copiii întîrziaţi mintal cu 36,3% mai mică decît la copiii normali din aceeaşi clasă, de data aceasta diferenţa este numai de 13,1%. În această variantă n-am mai găsit adăugate întregi cortegii de cuvinte, legate în experienţa anterioară, ci doar cîte unul (de exemplu, reproducerea cuvîntului „nas" atrage după sine cuvîntul *gură*; „creion" — *peniţă* etc.), ceea ce ar indica prezenţa unei iradiaţii mai restrînse a procesului de excitaţie, în conformitate cu sarcina dată.

Din aceste date se poate vedea importanţa mare pe care o are ritmul de expunere a materialului verbal pentru uşurinţa şi calitatea elaborării legăturilor verbale. Datorită inerţiei, mobilităţii reduse a proceselor nervoase, o succesiune prea rapidă a stimulenţilor nu permite la aceşti copii retragerea excitaţiei provocate de un stimulent pentru a se da posibilitatea analizei optime a stimulentului următor. De aici decurge marea importanţă pe care o are, în practica şcolară, utilizarea unui limbaj economic, a unui ritm optim de expunere.

Pentru a urmări acest fenomen în condiţii şcolare, am efectuat un experiment pedagogic. Astfel, am comparat reproducerile elevilor după o povestire obişnuită, cu reproducerile aceleeaşi povestiri (la o altă grupă de eleve, sau o altă povestire, asemănătoare ca greutate, la aceeaşi grupă) din care însă au fost eliminate toate amănuntele, figurile stilistice superflue, cu alte cuvinte toate acele elemente care nu adaugă prea mult înţelegerii esenţialului, coloraturii afective etc. Prin aceasta, materialul fiind expus în aceeaşi perioadă de timp, povestirea s-a putut desfăşura într-un ritm mai lent şi s-au putut păstra anume pauze, între unităţile de sens ale povestirii. Răspunsurile elevilor au dovedit, în cazul povestirii realizate printr-un limbaj economic şi cu un ritm optim de expunere, o reală îmbunătăţire, atît în sezisarea firului logic al acţiunii, cît şi în reţinerea elementelor constitutive.

Problema factorului timp în formarea legăturilor temporare este o problemă complexă şi prezintă multe şi variate aspecte care trebuie studiate şi de care trebuie să se ţină seama în procesul instructiv-educativ în şcolile ajutătoare. Datorită faptului că urmele corticale sînt relativ slabe şi de scurtă durată, copiii oligofreni întîmpină numeroase dificultăţi în rezolvarea diferitelor sarcini şcolare. Aşa de exemplu, una din elevele clasei I, rezolvînd individual problemele de adunare date de către profesor în caiet, citeşte în şoaptă tema (4+1), dar îndată ce ia maşina cu bile, şopteşte ceva cu totul nediferenţiat, mişcă bilele formal şi la întîmplare, iar în caiet scrie o cifră oarecare, alta decît cea rezultată din adunarea lui 4 cu 1 şi alta decît numărul de bile pe care le-a mişcat la maşină. Acest mod de reacţiune se repetă la majoritatea temelor pe care le-a avut de rezolvat. În acest caz este foarte evident faptul că eleva uită, după ce citeşte problema, sarcina pe care o are de rezolvat, iar reacţiunile sale se reduc la un simulacru de calcul. În procesul scrierii, de

asemenea, observăm foarte des cum, datorită faptului că urmele corticale sînt slabe, cuvîntul analizat fonetic este uitat deja cînd trebuie să fie scris. Uneori copilul își amintește doar prima literă, iar alteori și-o amintește pe ultima, a cărei impresie este mai recentă. Din același motiv se întîmplă, așa cum arată observațiile, că teme pe care elevii din primele clase ale școlii ajutătoare le pot bine rezolva sub îndrumarea profesorului, nu le pot executa cînd lucrează independent.

Acest fenomen am căutat să-l transpunem într-o situație experimentală, pentru a-l putea analiza mai amănunțit. În acest experiment am dat subiecților să citească un cuvînt, folosind litere izolate — scrise fiecare pe cîte un cartonaș — prezentate la intervale de 20 secunde. Instrucția prealabilă era următoarea: „Am să-ți dau să citești un cuvînt, dar eu am tăiat literele și am să ți le arăt pe rînd, una cîte una. Tu să ții minte literele și să faci din ele cuvîntul care trebuie". Experimentul era precedat de o probă pregătitoare în care, pentru o mai ușoară înțelegere a sarcinii, se dădea un cuvînt scurt (cuvîntul „om"), iar literele erau prezentate la un interval mai mic. Numai după aceasta se trecea la experimentul propriu-zis. În calitate de stimulenți s-au folosit cuvintele „cărămidă" și „gavial", acesta din urmă fiind necunoscut copiilor. Ambele cuvinte s-au prezentat în aceeași ședință.

Această probă permitea să se stabilească ușurința cu care litera prezent percepută se leagă de literele anterior citite. În același timp ea dădea posibilitatea să se urmărească măsura în care excitațiile prezente sînt în stare să învioreze — în cazul citirii unui cuvînt cunoscut — vechiul stereotip verbal (la a cita literă copilul își dă seama ce cuvînt i se prezintă).

Trăsătura distinctivă generală a oligofreniei față de normali constă în aceea că la ei litera percepută în prezent nu se leagă cu ușurință de literele anterioare, din cauză că urmele vechii excitații sînt slabe. Acest fapt se manifestă în aceea că litera sau complexul de litere anterior citite se uită — fie înainte de prezentarea literei celei noi, fie ca efect al perceperii acesteia. Uneori copilul uită chiar sarcina ce i s-a dat și nici nu face efortul de a lega toate literele între ele. La normali, fiecare literă nou percepută este cu ușurință legată de întregul complex de litere anterioare. La ei acest fenomen îl întîlnim în proporție de 88,8% față de 22,2% la copiii întîrziați mintal. Mai găsim, este drept, la copiii întîrziați mintal un procent de 22,2% subiecți la care se observă o încercare, în prima parte a cuvîntului, de a lega literele (de exemplu, cînd se prezintă litera *r*, copiii o percep legată de literele anterioare și citesc nu *r*, ci „căr"; la prezentarea celui de-al doilea *ă*, citesc „cără" etc.), dar spre mijlocul cuvîntului ei pierd „firul", uită complexul literelor anterior citite, iar ultimele litere sînt percepute și reținute ca sunete izolate.

Comparînd rezultatele din punct de vedere al numărului de probe necesare pînă la reactualizarea vechiului stereotip verbal, putem scoate cîteva concluzii, pe care le dăm mai jos.

La copiii normali, în proporție de 61,1%, imaginea cuvîntului s-a putut reactualiza înainte de prezentarea tuturor literelor (unii dintre ei, de exemplu, la prezentarea literelor „cărămi" sau „cărămid", pronunță cuvîntul în întregime. Alții, mai reținuți, zîmbesc în semn că au înțeles, șoptesc cuvîntul întreg, dar nu-l pronunță tare înainte de a se convinge

de justeţea ipotezei lor). La copiii întîrziaţi mintal o astfel de reactualizare s-a realizat numai în proporţie de 11,1%.

În afară de aceşti copii, la care se poate reactualiza imaginea cuvîntului pe baza unei părţi a literelor componente, 11,1% oligofreni şi 27,7% normali reuşesc să recunoască cuvîntul odată cu prezentarea ultimei litere. În felul acesta, perceperea cuvîntului de la prima prezentare (fie a tuturor literelor, fie a unei părţi din ele) se face la normali în 88,8% din cazuri, iar la oligofreni numai în 22,2%. Ceilalţi elevi ajung la recunoaşterea cuvîntului, la stabilirea sintezei dintre literele izolate, numai pe baza mai multor repetiţii, în medie 4 repetiţii. Una dintre elevele din şcoala ajutătoare nu reuşeşte să recunoască cuvîntul nici după 5 repetiţii. În această situaţie nu se găseşte nici unul din copiii normali examinaţi.

În cazul perceperii cuvîntului „gavial", deci în cazul în care era vorba de formarea unui stereotip verbal nou, dificultăţile întîmpinate de copiii întîrziaţi mintal au ieşit şi mai mult în evidenţă. Astfel, perceperea cuvîntului în întregime, de la prima prezentare a literelor, are loc numai la 11,1% copii întîrziaţi mintal şi la 94,1% normali. De asemenea, 66,6% din copiii întîrziaţi mintal nu ajung să citească cuvîntul nici după 5 repetiţii, pe cînd la elevii din şcoala de masă proporţia acestora este numai de 5,8%.

O altă deosebire semnificativă constă în aceea că la copiii oligofreni găsim un fenomen care la normali apare numai ca o excepţie. Acesta constă în posibilitatea reţinerii, după mai multe repetiţii, a tuturor literelor componente, în ordinea lor, dar imposibilitatea de a coarticula aceste sunete, de a forma cuvîntul în mod corect, datorită mai ales dificultăţilor de sinteză în analizatorul verbo-motor. De exemplu, numeroşi copii pot reproduce de mai multe ori „g-a-v-i-a-l", dar cînd trebuie să pronunţe legat aceste litere, pronunţă de cele mai multe ori „gavila". Este demn de remarcat faptul că la copiii normali s-a observat, în cîteva cazuri izolate, un fenomen de gnaniţă, în sensul că apărea o oarecare întrerupere, o încetinire în pronunţare (gavi-al) tocmai în locul în care copiii întîrziaţi mintal greşesc.

Observînd dificultăţile pe care le întîmpină copiii întîrziaţi mintal în realizarea sintezei literelor izolate, am introdus comenzi intermediare, în sensul că se reîmprospăta mereu în mintea copilului sarcina pe care o avea de îndeplinit şi i se cerea să-şi repete, în intervalul celor 20 secunde, literele deja citite. Această „conducere" de către experimentator a procesului de sinteză a ajutat foarte mult pe copii în rezolvarea probei. Rezultă, deci, că este important să-i obişnuim pe elevii întîrziaţi mintal ca, atunci cînd nu putem noi înşine să-i conducem prin comenzi intermediare, să-şi repete singuri comanda sau sarcina iniţială. De asemenea, în procesul învăţării scrierii şi citirii, este necesar să se dea atenţie nu numai procedeelor de uşurare a analizei, ci şi acelor procedee prin care să se asigure sinteza componentelor cuvîntului.

*

Activitatea comună a celor două sisteme de semnalizare se realizează datorită mecanismului *iradiaţiei elective,* care asigură transpunerea legăturilor din primul în al doilea sistem de semnalizare şi invers. Cînd se tulbură activitatea nervoasă superioară apare o disociaţie a celor două sisteme de semnalizare, datorită cărui fapt legăturile corticale formate în primul sistem de semnalizare nu se reflectă adecvat în relatările verbale.

Pentru studierea particularităţilor iradiaţiei elective la copiii întîrziaţi mintal, am elaborat la subiecţii supuşi experienţei o reacţiune de apăsare pe un dispozitiv de înregistrare la prezentarea imaginii unui măr. Ca stimulent diferenţiator am utilizat imaginea unei gîşte. După ce reacţiunile au devenit stabile, am înlocuit imaginea mărului prin cuvîntul „măr" scris vizibil pe un cartonaş.

Diferenţele cele mai semnificative la această probă le-am găsit nu atît în ceea ce priveşte posibilitatea realizării iradiaţiei elective de la imagine la cuvînt, cît mai ales în ceea ce priveşte calitatea relatărilor verbale ale subiecţilor privitoare la stimulentul verbal (cuvîntul „măr") şi la reacţiunea faţă de el. Distribuţia subiecţilor în funcţie de calitatea relatării verbale este dată în tabela nr. 1.

TABELA I

Relatarea verbală	Întîrziaţi mintal	Normali
Relatare clară privitoare la stimulentul verbal şi motivare adecvată a reacţiunii	11,1%	30,4 %
Relatare clară privitoare la stimulentul verbal; motivare nesatisfăcătoare a reacţiunii	33,3 %	26,08%
Relatare privitoare la stimulentul verbal numai în urma a numeroase întrebări; motivare nesatisfăcătoare a reacţiunii	33,3 %	43,4 %
Lipsa relatării privitoare la stimulentul verbal; motivare nesatisfăcătoare a reacţiunii	22,2 %	0,00%

Din tabelă rezultă că o relatare precisă şi promptă privitoare la stimulentul verbal precum şi motivarea adecvată a reacţiunii — ceea ce dovedeşte caracterul pe deplin înţeles al acesteia — găsim la 30,4% subiecţi normali şi numai la 11,1% din copiii întîrziaţi mintal. Dăm mai jos cîte un exemplu tipic de astfel de relatări:

La sfîrşitul experienţei, A. C. (normal) spune în mod spontan: „Am înţeles jocul. Imi arătaţi un desen şi-mi spuneaţi unde să apăs. Apoi apăsam unde credeam. Apoi mi-aţi arătat un tablou, în care n-aţi arătat poza ci aţi scris, şi eu am apăsat unde trebuia". — „De unde ai ştiut că trebuie să apeşi atunci cînd a fost scris?" — „Fiindcă măr scris sau desenat este totuna".

T. L. (întîrziat mintal). „La sfîrşit unde ai apăsat?" — „Am apăsat la măr scris". — „De ce ai apăsat acolo?" — „Pentru că era măr, numai că era scris".

Din tabelă mai rezultă că 22,2% din copiii întîrziaţi mintal n-au putut spune nimic cu privire la existenţa stimulentului verbal, la care totuşi reacţionaseră. De exemplu:

T. N. (*întîrziat mintal*). „La sfîrşit unde ai apăsat?" — „Aici". — „De ce ai apăsat acolo?" — „Era măr". — „Ce fel de măr?" — „Roşu". — „Dar la început ce

era?" — „Măr verde". (În realitate, imaginea utilizată reprezenta un măr jumătate verzui, jumătate roşu). „Au fost două feluri de mere?" — „Nu". — „La sfîrşit ce ai văzut cînd ai apăsat?" — „Mărul". „Tot ca acela de la început?" — „Tot".

La grupul copiilor normali n-am găsit nici unul care să nu poată relata, în cele din urmă, despre existenţa stimulentului verbal.

La unii subiecţi relatarea verbală a putut avea loc numai pe baza a numeroase întrebări, care aveau rolul de a înviora urmele provocate de stimulentul verbal. Uneori această relatare apărea numai la întrebarea directă : „Scris a fost ceva ?" Iată un exemplu :

R. M. (întîrziat mintal). „La sfîrşit unde ai apăsat?" — „Aici". — „De ce ai apăsat aici?" — „A fost mărul". — „Cel fel de măr?" — „Roşu". — „Ca cel de la început?" — „Tot aşa". — „Scris a fost ceva?" — „Da". — „Ce a fost scris?" (nu dă nici un răspuns). Au fost numai poze sau a fost şi scris ceva?" — „Da, era scris măr".

Existenţa, printre elevii şcolilor de masă, a unui anumit procent de copii, care la această probă cît şi la celelalte au dat răspunsuri similare cu cele ale copiilor din şcoala ajutătoare, nu înseamnă că ei sînt întîrziaţi mintal. Modul de rezolvare a probelor la aceşti copii constituie o particularitate de vîrstă încă nedepăşită (elevii din clasa a II-a a şcolilor de masă aveau 8-9 ani, pe cînd cei din aceeaşi clasă a şcolii ajutătoare, între 13 şi 17 ani), dar în curs de depăşire, mai rapidă sau mai înceată, în funcţie de condiţiile educative. Acest fapt, precum şi valoarea simptomatică a relatărilor verbale, a fost subliniat de A. G. Ivanov-Smolenski : „O relatare verbală necompletă — spune el — neprecisă, se întîlneşte de obicei pe treptele mici de vîrstă şi în special în cazul bolilor neuropsihice, dar în cazul unei foarte mari complexităţi a sarcinei experimentale, defectele de relatare se pot observa şi la subiecţii sănătoşi" [1].

Menţionăm însă că aceste deficienţe ale iradiaţiei elective, manifestate în calitatea relatărilor verbale, nu sînt neinfluenţabile şi că ele pot fi ameliorate printr-o antrenare adecvată. T. V. Strokina, care a găsit simptomatică pentru copiii nevrotici existenţa unor dificultăţi în ceea ce priveşte posibilitatea relatării despre diferiţii stimulenţi şi a reacţiunilor faţă de ei, formulează cîteva căi de antrenare a mecanismului iradiaţiei elective. La un astfel de copil, arată autoarea, este necesar să se elaboreze sistematic interrelaţii corecte între primul şi cel de-al doilea sistem de semnalizare. Copilul trebuie obişnuit să-şi dea atît lui însuşi cît şi altora o relatare precisă, completă şi corectă despre ceea ce a văzut, a auzit şi cum a acţionat în fiecare ocazie.

Diferenţe şi mai nete, dar care merg în aceeaşi direcţie, am găsit într-o altă probă, care se referă la procesul de generalizare.

În această probă am prezentat, într-o ordine neregulată, 11 imagini de animale şi 11 imagini de fructe (imagini care nu se repetau). Şi în această variantă s-a utilizat metoda întăririi verbale, instrucţia prealabilă fiind următoarea : „Eu am să-ţi arăt nişte poze. La început te învăţ unde trebuie să apeşi, dar cînd vei şti singur, nu mai aştepta să-ţi spun, apasă singur. Să-mi spui şi mie cînd vei şti să apeşi singur". Această indicaţie :

[1] *A. G. Ivanov-Smolenski:* „Issledovaniia sovmestnoi rabotî, i vzaimodeistviia pervoi i vtoroi signalnîh sistem priminitelno k zadaciam meditinî". Jurn. Vîssei nervnoi deiatelnosti, tom III, vîpusk 4, 1953, pag. 486—487.

„cînd vei şti singur, nu mai aştepta să-ţi spun...", care a fost utilizată şi în varianta anterioară, permite desprinderea subiectului de întărirea verbală de îndată ce la el s-a format legătura între reacţiunea de apăsare şi un anumit stimulent. În caz contrar, aşa cum arată şi N. A. Rokotova [1], se poate întîmpla ca subiectul să nu reacţioneze pînă ce nu primeşte comanda experimentatorului, chiar dacă legătura s-a stabilit. Desprinderea de întărire poate fi uşor observată prin faptul că subiectul începe să reacţioneze înainte de a i se spune „apasă". Care este, atunci, rolul indicaţiei „cînd vei şti să apeşi să-mi spui şi mie?". Prin aceasta s-a urmărit să se stabilească dacă în momentul în care subiectul începe să reacţioneze just, poate să dea şi o motivare clară şi deplină a reacţiunilor sale.

Această probă, a cărei rezolvare se bazează tot pe mecanismul iradiaţiei elective, este mai complexă, mai dificilă decît cea anterioară. Dificultatea rezidă, în primul rînd, în faptul că este necesară o analiză şi sinteză mult mai complexă. De data aceasta este vorba nu de o generalizare electivă de la imagine la cuvîntul care denumeşte această imagine, ca în proba anterioară, ci de o iradiere de la mai multe imagini de obiecte din aceeaşi clasă la semnalul verbal integrator de un grad mai înalt, care sintetizează semnalele situate la un nivel mai jos. Iradiaţia electivă se realizează, în acest caz, în mai multe etaje şi anume, de la fiecare imagine la denumirea ei (percepînd imaginile, copilul le denumeşte în limbaj interior), iar de la acestea la integratorii verbali „fructe" şi „animale". În fine, în acest caz, inadiaţia electivă nu se face pe baza unui stimulent verbal dat de-a gata (cuvîntul scris, prezentat de experimentator), ci excitaţiile provocate de stimulenţii individuali trebuie ele singure să reactualizeze urmele semnalelor integratoare, cu care obiectele respective au fost legate în experienţa anterioară.

Şi la această probă, diferenţa cea mai mare între copiii întîrziaţi mintal şi cei normali constă în calitatea relatării verbale. Astfel, la 84,2% din copiii normali, odată cu desprinderea reacţiunii de întărire, apare şi relatarea verbală justă, fie pe baza instrucţiei iniţiale, fie pe baza unei noi întrebări puse de către experimentator, în cazul cînd relatarea verbală nu apărea în mod spontan. În acest din urmă caz, experimentatorul spunea: „văd că ştii singur să apeşi. După ce ştii?". Dacă subiectul nu răspundea, nu se insista, pentru a nu se abate experienţa de la mersul său firesc. Reacţiunea tipică pentru această categorie de copii era de felul celei descrise mai jos:

T. M. (normal) spune, în mod spontan, imediat ce a prins legătura: „Ştiu cum e, animalele le apăs aici şi fructele aici". În cursul experienţei continuă să-şi spună, din cînd în cînd, în şoaptă: „animalele aici, fructele aici", sau, la vederea unei imagini, spune: „e fruct... tot fruct". La prezentarea imaginei unei capre spune: „Nu ştiu ce este, dar e tot animal".

Nici unul dintre elevii întîrziaţi mintal n-a putut să dea o relatare precisă şi promptă chiar din momentul în care începea să reacţioneze corect şi diferenţiat la cele două categorii de imagini. Aceasta se explică, probabil, prin faptul că generalizatorii verbali acţionau în acest moment încă latent, fiind induşi negativ de imaginile concrete.

La copiii întîrziaţi mintal (la 11,1%), formele superioare atinse în cadrul acestei probe au constat în faptul că cele două noţiuni generale

[1] *N. A. Rokotova:* „O metodike opredelenia tipa nervnoi sistemî u celoveka" Fiziologhiceski Jurnal SSSR, Tom XL, nr. 6, 1954, pag. 727.

se actualizau relativ cu uşurinţă la sfîrşitul probei. La alţii (33,3%) semnalele integratoare s-au actualizat la sfîrşitul experienţei, dar numai prin numeroase întrebări.

T. L. (întîrziat mintal). „Cînd ai apăsat aici şi cînd acolo?" — „Aici am apăsat la elefant şi aici după ce am văzut acolo". — „Ce ai văzut?" — „Vacă, ba nu. în partea aceasta a fost vacă" (arată corect). — „De unde ai ştiut că la vacă trebuie să apeşi aici?" — „Am apăsat aici, fiindcă vine în partea asta". — „Dar de unde ai ştiut?" — „După chip". — „Ce fel de chip?" — „Ştiam că la animale aici şi dincolo cînd sînt (stă pe gînduri) fructe".

R. M. (întîrziat mintal). „Am apăsat o dată aici şi o dată aici". — „Ba nu, ai apăsat de mai multe ori la rînd aici. De unde ai ştiut cînd să apeşi aici şi cînd acolo?" — „Aici pe măr şi pe toate". — „Dar ce sînt toate de aici şi toate de acolo?" — „Am apăsat aici la iepure, că-i din pădure". — „Dar şi aluna e din pădure. Unde ai apăsat la alună?" (Arată just). „De ce ai apăsat aici la alună?" — „Nu ştiu". — „Cum nu ştii, doar ai apăsat singură, bine". — „Ştiu că aici sînt animalele şi acolo fructele".

La această categorie de subiecţi, din cauză că semnalul verbal integrator nu era suficient actualizat, reacţiunile aveau un caracter nesigur, apăreau adeseori greşeli.

Dăm în tabela nr. II rezultatele acestei probe.

TABELA II

Felul reacţiunii	Întîrziaţi mintal	Normali
Reacţiunea verbală apare cu uşurinţă odată cu desprinderea de întărire	0,00%	84,2 %
Reacţiunea verbală apare relativ uşor dar numai la sfîrşitul probei . .	11,1 %	5,2 %
Reacţiunea verbală apare la sfîrşitul probei, dar numai după numeroase întrebări	33,3 %	5,2 %
Generalizarea electivă nu se realizează şi subiectul nu se poate desprinde de întărire.	55,5 %	5,2 %

După cum se vede din tabela II, 55,5% din copiii întîrziaţi mintal n-au reuşit să generalizeze just numai pe baza prezentării celor două serii de imagini. Ei reacţionau, pînă la sfîrşit, conducîndu-se după indicii exterioare, nesemnificative şi care nu duceau la rezultat, ca de exemplu ordinea alternării imaginilor, culoarea etc. In aceste cazuri, experimentul s-a reluat cu aceleaşi imagini sub o formă nouă, de sortare. Instrucţia, de data aceasta, era următoarea: „Pozele acestea sînt amestecate. Tu pune-le în două grămezi: aici pe cele care sînt de un fel, aici pe cele de alt fel". Experimentatorul aşeza pe masă, alături, imaginea unui fruct şi a unui animal, după care subiectul era lăsat să sorteze singur. Cînd copilul aşeza greşit imaginea, experimentatorul lua cartonaşul şi-l punea la locul necesar spunînd: „Nu aşa, acesta trebuie pus aici". Pe baza acestei noi

probe 44,4% din subiecții întîrziați mintal și toți copiii normali (este vorba de copiii normali și cei întîrziați mintal care n-au reușit la forma anterioară a probei), reușesc să facă o generalizare justă. Numai 11,1% copii întîrziați mintal n-au reușit, nici pe baza acestei variante, să generalizeze stimulenții și să se desprindă de întărire. Și în cadrul acestei variante s-a observat că unii subiecți, deși sortau corect, nu puteau să motiveze reacțiunea lor. La unii dintre ei semnalele verbale integratoare se actualizau la sfîrșitul experienței numai la întrebarea directă: „Ce sînt toate acestea la un loc?"

De exemplu, O. M. (întîrziat mintal), la întrebarea: „Ce ai pus aici și ce ai pus aici?" răspunde: „Chipuri". — „Ce fel de chipuri?" (eleva enumeră cîteva denumiri de animale). „Ce-s toate la un loc?" — „Animale". — „Și celelalte?" — „De mîncare". — „Ce fel de mîncare?" — „Fructe".

Nu știm dacă reușita în cadrul acestei probe este rezultatul repetării stimulenților (deoarece sortarea s-a făcut cu aceleași imagini), sau al specificului activității în cadrul căreia se realiza generalizarea. Înclinăm să credem că hotărîtor este acest din urmă factor, deoarece sortarea pare să fi provocat la subiecți o atitudine mai activă decît simpla apăsare pe tambur, ceea ce a ușurat formarea generalizării.

Este de asemenea probabil că generalizarea a fost ajutată și de faptul că, în această probă, subiecții aveau mereu în față cîte o imagine din cele două categorii, care le servea ca model pentru sortarea imaginilor nou prezentate. În proba anterioară, însă, generalizarea se făcea numai prin raportarea imaginei prezente la urmele corticale ale imaginilor anterior prezentate.

Cunoașterea particularităților iradiației elective la elevii întîrziați mintal și posibilității de a influența favorabil acest mecanism prezintă o importanță pedagogică deosebită, deoarece multe dintre dificultățile întîmpinate de acești copii în procesul instruirii sînt consecința defectuoasei realizări a formelor mai complexe de iradiație electivă. Din cauză că unele legături temporare nou formate se integrează greu în sistemul de legături anterioare, în sinteza generală a scoarței, adeseori reacțiunile respective nu au un caracter pe deplin înțeles. Astfel, de exemplu, în procesul scrierii și citirii elevii școlii ajutătoare întîmpină greutăți mai mari decît cei ai școlilor de masă și pentru motivul că sezisează mai greu sensul cuvintelor, mai ales atunci cînd atenția lor este concentrată asupra aspectului material al cuvîntului.

Dacă pentru elevii din școlile de masă problema prevenirii formalismului trebuie să stea mereu în atenția pedagogului, cu atît mai acută este această problemă cînd este vorba despre copiii întîrziați mintal. În linii mari, procedeele prin care se asigură prevenirea formalismului, de exemplu în procesul însușirii scrierii și citirii, sînt aceleași ca și în școala de masă: legarea cuvîntului citit sau scris de obiectul sau de imaginea obiectului pe care-l desemnează, legarea cuvîntului, prin scurte discuții, de experiența anterioară a copilului cu acel obiect sau situație, transpunerea în practică, în activitate, a sensului cuvintelor învățate etc. În școala ajutătoare aceste procedee trebuie însă utilizate pe o scară mult mai largă, deoarece, datorită rezervei mai reduse de cunoștințe cu care elevii întîrziați mintal vin în școală, chiar cuvinte foarte uzuale, utilizate în abecedar, pot să nu aibă pentru ei nici un înțeles sau un înțeles vag. Aceste procedee trebuie utilizate și un timp mai îndelungat, pînă ce

este asigurată legătură stabilă între imaginea cuvîntului (auditivă, vizuală, kinestezică) şi sensul lui.

Pentru asigurarea activităţii comune a celor două sisteme de semnalizare, este necesar să se dea o mare atenţie nu numai legării semnalelor verbale de obiectele pe care le desemnează, ci şi formării unor structuri dinamice complexe în care să fie cuprinse semnale verbale integratoare de grade tot mai înalte. În acest scop sînt necesare exerciţii, jocuri didactice, ca de exemplu cel de sortare, prin care să se ajute formarea şi fixarea semnalelor verbale integratoare, a noţiunilor mai generale care să sistematizeze noţiunile însuşite.

*

Din datele prezentate în paginile anterioare s-a putut vedea că procesul de formare a legăturilor temporare la copiii întîrziaţi mintal este afectat de insuficienţele inhibiţiei condiţionate. Acest fenomen este pe deplin explicabil deoarece, aşa cum arată I. P. Pavlov, procedeele inhibiţiei active, constituind din punct de vedere genetic o achiziţie relativ nouă a scoarţei, sînt deosebit de fragile.

N. I. Krasnogorski a observat existenţa unui deplin „faliment" al funcţiilor inhibitive ale scoarţei în cazul idioţiei, care se manifestă în imposibilitatea de a forma cele mai elementare diferenţieri. El mai arată că „este deosebit de important să se descopere la copii, cît de timpuriu, insuficienţele activităţii inhibitive ale scoarţei pentru ca să se întărească, din fragedă copilărie, pe calea măsurilor educative, reglările corticale inhibitive" [1].

Din acest motiv este important să se stabilească particularităţile şi gradul deficienţei diferitelor forme ale inhibiţiei condiţionate la copiii întîrziaţi mintal. În acest scop, prin experimentul care urmează, am urmărit să studiem măsura în care copiii întîrziaţi mintal pot realiza diferenţieri fine şi precise între stimulenţii verbali asemănători din punct de vedere acustic, cu alte cuvinte particularităţile *inhibiţiei de diferenţiere* în analizatorul auditiv şi verbo-motor. Am utilizat pentru aceasta perechile de cuvinte: *gît — cît, boală — poală, bere — pere.* Unele cuvinte au fost introduse în propoziţii, ca de exemplu: *Să dai pîinea lui Ion — să tai pîinea lui Ion; ce ger e azi! — ce cer e azi!* etc. Cuprinderea cuvintelor asemănătoare în fraze făcea mai dificilă diferenţierea lor, fiind vorba de stimulenţi mai complecşi şi deci mai greu de analizat.

Experienţa s-a desfăşurat sub forma unui joc, dîndu-se următoarea instrucţie prealabilă: „Vom face un joc. Eu îţi voi spune nişte cuvinte şi tu îmi vei răspunde dacă sînt la fel, dacă sînt tot una, sau sînt diferite. Să fii atent, fiindcă eu vreau să văd dacă pot să te păcălesc". Această din urmă formulă am utilizat-o cu scopul de a stimula reflexul de orientare al copiilor. Pentru înţelegerea deplină a probei, am făcut un exerciţiu pregătitor, în care am utilizat cuvinte a căror diferenţă sau asemănare era mai uşor de sezisat. După exerciţiul pregătitor se trecea la proba propriu-zisă. Perechea de cuvinte sau de propoziţii era pronunţată clar de către experimentator. Se cerea apoi copilului, mai întîi, să spună dacă cele două cuvinte sau propoziţii au fost sau nu la fel şi apoi să le repete.

---

[1] *N. I. Krasnogorski:* „Trudî po izuceniiu vîsşei nervnoi deiatelnosti celoveka i jivotnîh". Tom I, Medghiz, Moskva, 1954, pag. 217.

În cazul absenței diferențierii de la prima prezentare, stimulenții se repetau cu același procedeu, maximum de 5 ori, pentru a nu obosi prea mult pe copii. După aceasta, se trecea la perechile următoare, pînă la epuizarea celor 8 perechi de cuvinte și propoziții. În cursul experienței se utilizau și perechi de cuvinte identice, a căror prezentare se făcea de asemenea de mai multe ori, pentru ca subiectul să nu ajungă la generalizarea că toate perechile repetate sînt diferite.

Rezultatele ne arată că elevii întîrziați mintal întîmpină greutăți serioase în analiza auditivă și mai ales articular-kinestezică a cuvintelor. În medie, copiii întîrziați mintal reușesc să diferențieze, la prima prezentare, cu 48,3% mai puține cuvinte izolate sau în propoziții decît copiii normali. Trebuie să specificăm că greutățile de analiză auditivă și verbo-motorică erau amplificate în situația creată de experiment prin faptul că sunetele greu de diferențiat erau prezentate foarte apropiat. Altfel, în condiții obișnuite, în cazul utilizării separate a unor astfel de cuvinte, copiii clasei examinate le percepeau diferențiat și puteau să le pronunțe corect.

Foarte semnificativ este faptul că la copiii întîrziați mintal găsim un procent de 22,2% care, deși reușesc să diferențieze auditiv unele perechi de stimulenți verbali, (ceea ce rezultă din faptul că ei relatează că nu sînt la fel), nu reușesc totuși, în limita celor 5 probe, să le diferențieze și în analizatorul verbo-motor (nu le pot pronunța diferențiat). La copiii normali n-am găsit nici un caz în care analiza auditivă să nu fie însoțită, sau în cazuri mai rare să nu fie urmată — după 2 sau 3 repetiții — și de analiza verbo-motorică.

Dăm mai jos un caz din care se vede desfășurarea procesului de diferențiere:

L. N. (normal), la perechea gît-cît, relatează că nu sînt la fel, dar le pronunță „gît-gît". După pronunțare, figura lui exprimă o mare mirare. Copilul ridică din umeri în semn de nedumerire. La întrebarea: „De ce te miri, nu este bine ceva?", nu poate răspunde și dă din nou din umeri. După ce mai pronunță o dată „gît-gît", manifestînd aceleași semne de nedumerire, pronunță corect, dar cu oarecare ezitare: „gît... cît".

De asemenea, s-a mai observat la copiii întîrziați mintal, spre deosebire de cei normali, apariția unor reacțiuni verbale haotice (în locul cuvîntului stimulent copilul începe să reproducă cuvinte anterior utilizate în probă), sau a unor dezinhibiții în diferențierea stimulenților verbali (deși inițial unii copii au diferențiat auditiv cele două cuvinte, la o nouă prezentare a stimulenților, ca efect al imposibilității pronunțării lor diferențiate, ei relatează că totuși cele două cuvinte sînt la fel).

Uneori copiii nu-și dădeau seama de dificultatea întîmpinată, de faptul că sunetul emis de ei este nediferențiat. Alteori, însă, ei își dădeau seama și căutau căile de înlăturare a acestei dificultăți.

R. M. (întîrziat mintal) încearcă de mai multe ori să pronunțe diferențiat propozițiile: „Ce ger e azi! — ce cer e azi!". Ea pronunță fie „ce ger e azi! — ce ger e azi!", fie „ce cer e azi! — ce cer e azi!". La ultima prezentare spune: „Uite ce ger e azi! — uite ce... nu-l știu ăsta". După o pauză adaugă: „Uite ce frig este azi — uite ce cer este azi". Copilul evită în felul acesta dificultatea de a pronunța diferențiat, la scurt interval, sunetele: *ce, ge* și *ce, ce.*

Aceste observații dovedesc dificultățile pe care le întîmpină copiii întîrziați mintal în ceea ce privește activitatea analitico-sintetică în analizatorul verbo-motor. Rezultatele experienței noastre concordă cu datele ob-

ţinute de R. E. Levina şi G. A. Kaşe[1], din care rezultă că 65% din elevii primelor clase ale şcolii ajutătoare prezintă insuficienţe în vorbire — dintre care marea majoritate sînt insuficienţe de pronunţare. Constatarea acestui fapt indică direcţia în care trebuie să se ducă cu mai multă insistenţă munca în şcolile ajutătoare, pentru dezvoltarea generală a limbajului şi gîndirii.

Încă la sfîrşitul secolului trecut, I. M. Secenov a subliniat în lucrările sale rolul senzaţiilor kinestezice (verbo-motorice), faptul că ele constituie o componentă esenţială în dezvoltarea funcţiei de abstractizare. Mai tîrziu, I. P. Pavlov a reluat de repetate ori această problemă, considerînd excitaţiile kinestezice ale organelor vorbirii ca fiind „baza" sau „componenta bazală" a celui de-al doilea sistem de semnalizare. Limbajul şi, în primul rînd, excitaţiile kinestezice, care vin în scoarţă de la organele vorbirii, constituie — după Pavlov — semnale de ordinul al doilea, semnale ale semnalelor.

Elevii şi continuatorii lui I. P. Pavlov au adîncit această idee, cercetînd diferitele aspecte ale problemei participării senzaţiilor kinestezice la dezvoltarea limbajului copilului. Aceste cercetări au dovedit importanţa pe care o are articularea cuvintelor în procesul scrierii, cînd senzaţiile kinestezice sînt prezente sub forma unor mişcări articulare latente, care ajută la precizarea structurii fonetice a cuvîntului.

În această privinţă, L. C. Nazarova, pornind de la datele sale experimentale, ajunge la concluzia că „în procesul scrierii nemijlocite a cuvîntului de către copii, rolul hotărîtor nu-l joacă (sau nu-l joacă numai) analiza auditivă, ci *particularităţile propriei lor pronunţări*. Avem motive să presupunem că copiii, auzind cuvîntul, disting deja cu urechea unele din sunetele sale, dar adevărata analiză fonetică a cuvîntului începe de-abia în procesul *activităţii speciale* a copilului — în procesul precizării celor auzite cu ajutorul pronunţării"[2]. De aceea, spune autoarea, deprinderea de a scrie trebuie să se sprijine temeinic pe senzaţiile kinestezice articular-fonetice, care îndeplinesc funcţia de precizare.

Concluziile la care ajunge L. C. Nazarova au fost confirmate şi de observaţiile făcute de R. E. Levina şi G. A. Kaşe, care arată că la elevii primelor clase din şcoala ajutătoare se poate observa o corespondenţă între insuficienţele scrisului şi cele ale pronunţării. Marea majoritate a elevilor cu o scriere greşită au şi o vorbire incorectă. Este drept că există şi copii la care găsim defecte de scris, deşi vorbirea lor ar părea corectă. Aceştia sînt însă — aşa cum arată E. N. Zavialova[3] — copii care au avut defecte de vorbire, dar care nu sînt pe deplin corectate. O analiză mai atentă, mai ales a specialistului logoped, arată că la aceşti copii este necesar să se continue munca de corectare a limbajului.

Este important ca munca de exersare a diferenţierii atît auditive cît şi verbo-motorice să se desfăşoare zilnic, sistematic, sub conducerea profesorului, pe baza cunoaşterii dificultăţilor întîmpinate de fiecare copil în

---

[1] Din culegerea: Ucebno-vospitatelnaia rabota v speţialnîh şkolah. Vîpusk IV, Ucipedghiz, Moskva, 1954, pag. 96—112.

[2] *L. C. Nazarova:* „Rolul senzaţiilor kinestezice ale limbajului în procesul de scriere". Analele Romîno-Sovietice, Seria Pedagogie-Psihologie, 1, 1953, pag. 142.

[3] *E. N. Zavialova:* „O haraktere oşibok v pisme uciaşcihsea I—II vspomogatelnoi şkolî". Din culegerea: Ucebno-vospitatelnaia rabota v speţialnîh şkolah, Ucipedghiz, Moskva, 1952, pag. 115.

parte. Copilul normal, datorită reactivităţii corticale mai mari, îşi dă mai uşor seama de insuficienţele pronunţării sale şi face singur numeroase încercări de corectare.

Munca pedagogului nu trebuie să se reducă la o exersare mecanică a articulării corecte. Este necesar să se formeze la copil priceperea de a compara compoziţia sonoră a diferitelor cuvinte şi de a scoate concluzii şi generalizări din această comparare. Această cerinţă este determinată de faptul că forma sonoră a cuvîntului, mai ales la elevii întîrziaţi mintal din primele clase, nu atrage atenţia asupra sa. În experienţa noastră, acest fenomen s-a observat atunci cînd am cerut copiilor să specifice în ce constau diferenţele între cuvintele utilizate ca stimulent. Toţi elevii întîrziaţi mintal au dat răspunsuri nesatisfăcătoare. Ei sau arătau obiectele respective (de exemplu, arătau în gesturi acţiunea de a da şi a tăia, pentru a exprima diferenţa între cuvintele „dai" şi „tai"), sau repetau cuvintele prezentate (de exemplu: *„Bere-pere* nu e la fel, fiindcă *bere* e *bere* şi *pere* e *pere")*. De altfel, şi copiii normali din clasa a doua se găsesc abia în perioada depăşirii acestui fenomen. Şi ei indică — atunci cînd nu li se cere în mod explicit analiza sonoră — diferenţa cuvintelor prin diferenţa obiectelor designate de acestea, făcînd însă o analiză mai largă a acestora (de exemplu: „Nu sînt la fel. *Ger* este cînd e frig, *cer* este sus, văzduhul"). Numai în rare cazuri a apărut la copiii normali şi o analiză a sunetelor, ca de exemplu: *„Bere-pere,* nu e la fel o literă, *b* şi *p*. Încolo sună la fel".

Pentru a urmări rolul analizei kinestezice în precizarea structurii fonetice a cuvintelor, în situaţii mai complexe, am făcut un experiment pedagogic sub forma unui exerciţiu de dictare. În acest scop, am alcătuit liste paralele de cuvinte, asemănătoare din punct de vedere al dificultăţii analizei lor fonetice. În unele cazuri, scrierea cuvintelor era precedată de exerciţii temeinice de articulare. Aceste exerciţii începeau cu pronunţarea clară — în întregime şi pe silabe — a cuvîntului de către profesoară. După aceasta, se cerea — la început elevilor cu pronunţare mai corectă, apoi celor cu dificultăţi mai mari de vorbire, iar la sfîrşit întregii clase — să pronunţe cuvîntul şi să-l analizeze fonetic. Numai după ce toţi copiii au participat la activitatea de precizare a structurii fonetice a cuvîntului, acesta era din nou dictat. În a doua variantă, dictarea a fost precedată numai de o analiză fonetică făcută de profesoară, repetată de 2-3 ori. Corectarea lucrărilor a arătat că la elevele care nu întîmpină greutăţi prea mari în procesul de vorbire, citire şi scriere, utilizarea celor două procedee nu duce la diferenţe prea mari. Considerînd însă rezultatul clasei în ansamblu, observăm că lipsa exersării articulare prealabile temeinice duce la o mărire simţitoare a greşelilor în scris.

Datele de mai sus nu numai că arată justeţea utilizării în şcolile ajutătoare a metodei fonetice analitico-sintetice în predarea citirii şi scrierii, ci chiar subliniază necesitatea intensificării muncii de analiză fonetică şi acordării unui rol deosebit articulării sunetelor. De asemenea, se subliniază necesitatea prelucrării şi utilizării unor procedee cît mai variate pentru uşurarea şi perfecţionarea analizei şi sintezei verbo-kinestezice. Desigur, folosirea unor astfel de procedee necesită foarte mult timp. Aceasta nu constituie însă o piedică, avînd în vedere importanţa formării, de la început, a unor imagini fonetice corecte a cuvintelor. Eficacitatea unui ast-

fel de procedeu utilizat în condiţii şcolare într-o perioadă mai lungă de timp (durata unui an şcolar) reiese cu deosebită evidenţă din cercetările lui L. N. Kadocikin [1].

*

Din observaţiile noastre, cu ocazia efectuării diferitelor experimente precum şi în condiţiile obişnuite şcolare, s-au putut desprinde şi anumite concluzii cu un caracter mai general. Astfel, a ieşit în evidenţă rolul însemnat pe care-l are, pentru reuşita activităţii în care copilul este angajat, stimularea şi încurajarea continuă a acestuia. Aşa, de exemplu, simpla încurajare verbală „bine" are o influenţă tonică asupra scoarţei, în sensul că măreşte, după cum arată N. I. Krasnogorski, excitabilitatea acesteia. Încurajarea are o valoare mai mare la copiii întîrziaţi mintal decît la cei normali, datorită în primul rînd, oboselii mai rapide a scoarţei, ceea ce are ca efect manifestări negativiste faţă de situaţiile dificile. În astfel de situaţii, copiii întîrziaţi mintal, uneori chiar înainte de a încerca rezolvarea probelor date, spun: „Nu ştiu. Nu pot".

Sînt cazuri, totuşi, cînd simpla laudă, cu toată indiscutabila sa valoare stimulatoare, nu poate fi aplicată pentru motivul că elevul nerezolvînd sarcina ce-i stă în faţă, noi înşine trebuie să-i arătăm lipsurile, să-i cerem să repete şi să-şi perfecţioneze răspunsul. În astfel de cazuri se poate utiliza încurajarea sub o formă mai generală: „Şi altă dată ţi-a fost greu la început, dar te-ai străduit şi pînă la urmă ai făcut bine". Mai eficace poate fi însă o altă cale de stimulare, şi anume succesul. În cazurile în care se vede că elevul şi-a încordat toate forţele fără succes, este util să se intercaleze o probă asemănătoare dar mult uşurată, pe care copilul să o poată rezolva. Succesul dobîndit tonifică scoarţa şi determină din nou atitudinea pozitivă faţă de probă. Astfel, la unul din subiecţi, la care nereuşita repetată în rezolvarea probei de legare a literelor izolate a dus la o descurajare evidentă — copilul fiind pe punctul de a plînge — utilizarea acestui procedeu a dat un rezultat imediat. De asemenea, s-a dovedit util ca, atunci cînd copilul întîmpină multe greutăţi în exerciţiile din clasă, dar îşi dă silinţa de a le rezolva, proba ultimă să fie uşurată, astfel încît încercările lui să se poată încheia cu un oarecare succes.

În sfîrşit, din observaţiile noastre s-a mai putut vedea valoarea deosebită pe care o are stimularea continuă a reflexului de orientare (a curiozităţii) pentru ridicarea eficienţei învăţării la copiii întîrziaţi mintal.

Concluzii:

Cunoaşterea particularităţilor activităţii de analiză şi sinteză la copiii întîrziaţi mintal este o condiţie de bază atît în vederea îmbunătăţirii muncii instructiv-educative, a tratării individuale a acestor copii, cît şi în vederea justei lor selecţionări pentru şcolile ajutătoare.

Studierea acestor particularităţi ne-a arătat că sistemele funcţionale ale scoarţei cerebrale nu sînt deopotrivă de deficitare la copiii întîrziaţi mintal. În timp ce, de exemplu, funcţiunea de conectare la nivelul primului sistem de semnalizare este relativ mai puţin deficitară, alte func-

[1] Citat după *N. I. Jinkin:* „Despre problema dezvoltării vorbirii la copii". Analele Romîno-Sovietice, Seria Pedagogie-Psihologie, 1, 1955, pag. 46—64.

ţiuni — cum sînt transmiterea legăturilor din primul în cel de-al doilea sistem de semnalizare, efectuarea diferenţierilor la nivelul celui de-al doilea sistem de semnalizare, mai ales în analizatorul auditiv şi verbo-motor — s-au dovedit a fi mult mai deficitare. Cunoaşterea acestui fapt prezintă mare importanţă pentru munca instructiv-educativă, pentru că ne arată care sînt sistemele funcţionale pe care ne putem sprijini în mai mare măsură şi care sînt acele sisteme de a căror dezvoltare trebuie să ne ocupăm îndeosebi.

Datele noastre ne-au mai arătat că activitatea de analiză şi sinteză poate fi simţitor îmbunătăţită. De exemplu, calitatea reproducerii materialului verbal poate fi îmbunătăţită dacă utilizăm un ritm optim de prezentare, adică, pe de o parte să fie suficient de rar pentru a permite retragerea şi înlocuirea reciprocă a proceselor nervoase, iar pe de altă parte, să nu fie prea rar pentru a nu îngreuna legarea componentelor prezent percepute de urmele celor percepute anterior. Deficienţele iradiaţiei elective pot fi, de asemenea, simţitor remediate, prin antrenarea justă a transpunerii legăturilor din primul în al doilea sistem de semnalizare şi invers. La fel, exersarea sistematică şi de lungă durată a diferenţierii auditive şi verbo-motorice a stimulenţilor verbali poate preveni, în mare măsură, apariţia greşelilor în procesul scrierii.

Din trecutul şcolii pedagogice din Iaşi

O sută de ani de la înfiinţarea şcolii preparandale de la Trei Ierarhi

MIHAIL AVĂDANII
Directorul Şcolii pedagogice, Iaşi

Cercetarea şi cunoaşterea începuturilor învăţămîntului pedagogic în ţara noastră este o datorie pentru noi.

În dezvoltarea acestui învăţămînt, ca şi în alte fenomene sociale, s-a dus de la început lupta între concepţiile progresiste ale păturilor înaintate ale societăţii şi concepţiile idealiste reacţionare ale claselor stăpînitoare.

În cadrul sărbătoririi a o sută de ani de la înfiinţarea şcolii pedagogice din Iaşi, prezentăm, în articolul de faţă, cîteva aspecte din trecutul acestei şcoli, care a avut un rol important în dezvoltarea învăţămîntului din ţara noastră.

Dezvoltarea vieţii economice, de la sfîrşitul secolului al XVIII-lea şi începutul secolului al XIX-lea, a relaţiilor comerciale şi descompunerea orînduirii feudale au creat condiţiile potrivite pentru înfiinţarea şcolilor în care să se predea în limba poporului.

De altfel, pentru un timp limitat, limba romînă a fost predată chiar din secolul al XVII-lea în cele dintîi şcoli de grad secundar şi superior din ţara noastră : academia lui Vasile Lupu de la Trei Ierarhi şi a lui Şerban Cantacuzino de la Sf. Sava.

Odată cu organizarea academiilor de la Iaşi şi Bucureşti, în care se preda şi limba romînă, pe lîngă cea slavonă, greacă şi latină, limba poporului se introduce oficial în biserici şi cancelarii. Ea devine un obiect de învăţămînt obligator de studiat pentru clerici şi dieci.

Învăţămîntul în limba poporului se dezvoltă în secolul al XVIII-lea, cu toate că influenţa greacă este puternică ; în şcolile de pe lîngă mănăstiri şi biserici se foloseşte numai limba romînă, singura pe care o înţelegea poporul.

Abia la începutul secolului al XIX-lea se poate vorbi despre un învăţămînt organizat, în care limba de predare e limba romînă.

Încă din 1813, Gheorghe Asachi deschisese, în cadrul academiei greceşti din Iaşi, un curs de hotarnici ţinut în limba romînă, dovedind, împotriva tuturor defăimătorilor limbii poporului nostru, că în limba noastră se pot preda cele mai înalte ştiinţe.

În 1828 s-a înfiinţat, după stăruinţa lui Gh. Asachi, la Trei Ierarhi — unde fusese academia lui Vasile Lupu — şcoala normală (elementară) de

doi ani şi gimnaziul de 4 ani, care avea să creeze statului funcţionarii de care avea acum nevoie.

In Regulamentul Organic, prima legiuire prin care se organizează un sistem de învăţămînt la noi, se stabileşte că limba romînă este limba oficială în şcoală. Regulamentul Organic — care nu pomenea nimic despre înfiinţarea de şcoli la sate — cerea înfiinţarea de şcoli noi în centre orăşeneşti din Moldova, ca: Botoşani, Birlad ş.a., pe lîngă cele existente la Iaşi.

Pentru prima dată s-a pus acum problema pregătirii de dascăli, care să fie numiţi la aceste şcoli. Pînă acum această problemă fusese rezolvată prin „bunăvoinţa" unor clerici din mănăstiri sau fugiţi din acestea, ori dieci care nu mai îndeplineau slujbe în cancelarii, sau cîntăreţi de strană care îşi ofereau serviciile de a învăţa copiii, în schimbul întreţinerii şi a unei simbrii foarte modeste. Un astfel de dascăl a fost şi „bădiţa Vasile", cu care a început să înveţe carte Ion Creangă, într-o chilie din curtea bisericii din Humuleşti.

Şcoala de la Trei Ierarhi pregătea funcţionari pentru aparatul de stat, care devenea tot mai complicat, dar pentru pregătirea învăţătorilor nu era nici o instituţie.

Cum şcolile înfiinţate prin Regulamentul Organic trebuiau să funcţioneze efectiv, din anul 1832, pentru pregătirea învăţătorilor s-a organizat un curs de pedagogie pe lîngă gimnaziul de la Trei Ierarhi. Cursul a durat de la 15 februarie pînă la 15 mai 1832 şi a fost ţinut de profesorul Samoil Botezatul. Cursurile au fost urmate de şapte elevi, care în luna iunie au „paradosit zilnic spre practisirea metodului" sub privegherea profesorilor la şcoala normală (elementară) care era tot la Trei Ierarhi, iar la 16 iulie au trecut examenul în faţa epitropiei şcolilor din Moldova.

In dezvoltarea învăţămîntului din ţara noastră, însă, au existat şcoli elementare înainte de această dată şi, deci, se pune întrebarea: unde şi cum se pregăteau dascălii care predau la aceste şcoli — afară de cei clerici, dieci sau cîntăreţi? Aceştia se alegeau dintre absolvenţii şcolilor primare complete — de patru ani — care se mai numeau şi normale (majoritatea şcolilor aveau o durată numai de un an şi se numeau elementare). De exemplu, şcoala normală de la Sf. Neculai domnesc din Iaşi, ca şi alte asemenea şcoli din alte oraşe ale Ţărilor Romîne, nu era decît o şcoală elementară ai cărei absolvenţi puteau învăţa pe alţii buchile şi cîntările bisericeşti, pentru că ei învăţau în şcoală mai mult decît se învăţa în şcolile elementare (nenormale) în timp de un an.

Unele dintre şcolile „normale", care pregăteau învăţători, au devenit preparandii sau au fost înfiinţate direct sub această formă, adică aveau în plus şi preocupări de a îndruma pe viitorii dascăli asupra tehnicii de a învăţa pe alţii. Această pregătire era însă destul de modestă, încît nu poate fi vorba de un învăţămînt pedagogic. Asemenea preparandii au existat la Năsăud, Timişoara (1775), Blaj (1782) unde a fost director Gheorghe Şincai, Arad (1812). Existenţa acestor preparandii a fost de scurtă durată; ele nu erau organizate pe baza unei legi sau a unei concepţii asupra sistemului de învăţămînt. Ele reprezentau bunăvoinţa stăpînitorilor smulsă de năzuinţa activă spre cultură a poporului.

Deşi şcolile elementare erau mult mai numeroase în Muntenia, problema înfiinţării unei şcoli de învăţători s-a pus pentru prima oară în Moldova. Sub domnia lui Grigore Ghica, în 1851, comisia care redactase

regulamentul pentru organizarea școlilor, constată că piedica principală în dezvoltarea școlilor este lipsa de învățători. Era deci de trebuință să se prevadă înființarea unei școli pentru pregătirea învățătorilor. Însă, din cauza împrejurărilor care au împiedicat aplicarea regulamentului, o asemenea școală nu a fost înființată. Abia în 1854, cînd se reia problema organizării școlilor, în Moldova, același Grigore Ghica însărcinează o altă comisie care redactează un nou regulament, în care organizarea școlii de învățători ocupă un loc important și de astă dată ea devine fapt, în luna mai 1855, cînd proiectul a fost aprobat de domnitor.

Școala de învățători avea să funcționeze în casele de la Trei Ierarhi, pe locul unde fusese academia lui Vasile Lupu, arsă în 1724; tot aci funcționase gimnaziul, înființat în 1828, care la 1835 devenise Academia Mihăileană. După 1724 și pînă la 1828, la Trei Ierarhi n-a mai funcționat nici o școală, iar din 1835 a rămas aici numai școala elementară și internatul Academiei Mihăilene, mutat și acesta mai tîrziu în localul unde este astăzi școala medie de băieți nr. 1 — fostul Liceu Național.

Prin regulamentul de organizare, institutul preparandal — cum a fost numită la început școala de învățători — avea următoarea structură:

I. O programă specială; unul sau doi profesori care, în afară de lecțiile teoretice, trebuiau să facă cu preparanzii și „praxul metodicesc" la școala elementară care se afla tot la Trei Ierarhi.

II. Un internat pentru 30 de persoane.

III. În școală erau primiți mireni sau clerici, dacă îndeplineau condițiile cerute, adică să aibă vîrsta între 18-30 de ani, să aibă terminate școlile ținutale și să se angajeze în scris că vor preda ca învățători unde vor fi trimiși după absolvirea institutului.

La sfîrșitul cursului, preparanzii trebuiau să dea un examen în fața consiliului școlar.

În regulament se stabileau și drepturile învățătorilor după numire. Ei primeau un salar anual de 1000 lei, locuință, lemne de foc, scutire de taxe către sat și pămînt de folosință, (dacă nu erau numiți în satul natal); aveau și drepturi de pensie.

Cu mijloacele de atunci s-au făcut publicații cum că la *15 decembrie 1855* se va deschide școala pregătitoare de învățători unde se primesc tinerii în ordinea studiilor: întîi absolvenții seminarului de la Socola sau a patru clase gimnaziale, apoi absolvenții școlii primare și în al treilea rînd chiar cei cu școala primară neisprăvită, cu condiția să o termine la Trei Ierarhi și apoi să fie trecuți în anul preparandal.

Pentru școala preparandală a fost numit un singur profesor, pentru cursul de pedagogie, care îndeplinea și funcția de director al celor trei instituții de la Trei Ierarhi: școala preparandală, școala elementară și internatul. Această dublă funcțiune a fost îndeplinită de dr. Anton Velini, profesor la Academia Mihăileană.

Școala preparandală și-a deschis cursurile în ziua de 15 decembrie 1855, așa cum fusese anunțat. Ea a început să funcționeze în condiții foarte grele din toate punctele de vedere.

De fapt această școală era doar un curs de pedagogie de un an, care era completat cu „exeriția didactic" pe care preparanzii îl făceau la școala elementară. Încolo nu li se cereau preparanzilor alte cunoștințe decît cele pe care le avea un absolvent al școlii primare.

Şcoala preparandală de la Trei Ierarhi din Iaşi este prima şcoală de învăţători şi singura care funcţionează neîntrerupt de acum o sută de ani. Cu toate că ea a fost neglijată de oficialitate, n-a fost sprijinită de nimeni dintre oamenii de la conducerea de atunci, a continuat totuşi să funcţioneze pentru că ea corespundea unei necesităţi a poporului şi înlesnea îndeplinirea cît de modestă a dorinţelor acestuia de a se cultiva. Marea boierime, care avea rol conducător nu vedea cu ochi buni înfiinţarea unei şcoli pentru învăţători. Ca să ne dăm seama de condiţiile în care a început să funcţioneze prima şcoală de învăţători, este de-ajuns să pomenim că, după cîteva luni de la deschiderea cursurilor, inventarul de averea institutului preparandal, la un loc cu şcoala elementară, cuprindea doar: cîteva bănci, tabele şi catedre, două cofe stricate, două putini, două tinichele de băut apă, un vătrai, un topor fără coadă şi un ferăstrău. Pentru internat nu era nimic.

O problemă grea era recrutarea de preparanzi, pentru că şcoala nu era cunoscută. În primele trei luni aflaseră despre ea doar 12 preparanzi, care în majoritate nu aveau terminată şcoala primară.

Profesorul Velini era însă un om stăruitor şi nu s-a descurajat. El a făcut cunoscută şcoala în cercuri mai largi, încît a ajuns să se prezinte la examinarea de sfîrşit de an 23 de preparanzi, iar internatul a fost dotat cu paturi, mese şi sfeşnice pentru lumînări. Învăţămîntul însă s-a desfăşurat dezorganizat, cum de astfel era şi firesc, date fiind condiţiile. Din această cauză directorul Velini şi-a început cursul de pedagogie abia în ziua de 7 mai 1856.

În ziua de 6 iulie 1856, preparanzii au fost examinaţi de consiliul şcolar. Din cei 23 de preparanzi, numai 13 avea terminată şcoala primară. Cunoştinţele lor erau puţine şi superficiale, încît şi aceştia au fost amestecaţi printre elevii de clasele a III-a şi a IV-a, pentru a-şi însuşi cunoştinţele de şcoală elementară, iar cursul de pedagogie, care a durat doar o lună şi jumătate, nu putea să asigure pregătirea de învăţători. De aceea, preparanzii promovaţi la examenul de la sfîrşitul anului, nu au fost socotiţi ca absolvenţi ai şcolii preparandale, nici chiar acei care veniseră de la început cu şcoala elementară terminată. Cei care urmaseră în clasa a III-a au fost promovaţi în clasa a IV-a, iar cei din clasa a IV-a — între care au fost cuprinşi desigur şi preparanzii care veniseră cu şcoala primară terminată, au fost trecuţi în clasa de pedagogie. În acel an au promovat 20 de preparanzi.

În primul an s-a realizat foarte puţin sub aspectul pregătirii preparanzilor. S-a făcut doar şcoala cunoscută, s-a organizat internatul şi s-a constatat că preparanzii nu au un scris format care să le permită să predea ei înşişi altora scrisul. De aceea, directorul Velini cere şi obţine numirea unui profesor de caligrafie, care şi-a început activitatea la 1 ianuarie 1857.

Astfel, în al doilea an de la înfiinţare, şcoala de învăţători are doi profesori: Anton Velini — care predă pedagogia şi T. Zahareanu pentru caligrafie. În acest an s-a ţinut de fapt primul curs organizat.

În ziua de 10 iulie 1857, în faţa consiliului şcolar, au dat examen de absolvire preparanzii şcolii. Au absolvit 15 tineri. Aceasta este prima serie de absolvenţi. De atunci şi pînă astăzi şcoala ieşeană a dat regulat serii de absolvenţi, al căror număr se ridică pînă la aproximativ 3.000.

Un fapt deosebit de important este acela că din primul an de existenţă,

școala s-a interesat direct de numirea absolvenților ca învățători, în școlile pe care le doreau, deși conducătorii treburilor publice nu aveau asemenea preocupări. Fără această rostuire a absolvenților, n-ar mai fi fost stimulat nimeni să vină la școala de învățători.

În anul următor, 1857—1858, au absolvit clasul preparandal încă 12 tineri.

În cursul anului 1857—1858 și mai ales înainte de deschiderea celui de-al patrulea an de funcționare a școlii, s-au luat o serie de măsuri menite să ridice nivelul de pregătire al preparanzilor și să sporească exigența în ce privește primirea acestora în institut. Astfel nu se mai primesc în școală decît absolvenți cel puțin de școli primare, cu note bune; de asemenea, tot din acel an profesorul Velini introduce și un curs de istorie naturală. Școala era acum mai temeinic organizată, numărul preparanzilor ajunsese la 49, cel mai mare număr de la înființare, și obligațiile lor au fost lărgite, în ce privește pregătirea didactică; de la asistarea la lecțiile profesorilor școlii elementare, s-a trecut la predarea de lecții de către preparanzii înșiși, de două ori pe săptămînă. Ei trebuiau să țină lecții din toate obiectele și la toate clasele, cu toate că școala preparandală n-avea și o școală de aplicație. În timpul practicii în școala elementară, preparanzii erau numai „privegheați", nu era nici vorbă de îndrumarea lor printr-un sistem de acțiuni organizate. Nici activitatea de predare a preparanzilor nu se putea organiza așa cum era prevăzută în programa școlii preparandale, pentru că școala elementară era o instituție independentă de cea preparandală.

În vara anului 1859 s-a ținut la școala preparandală de la Trei Ierarhi primul curs de perfecționare pentru învățători, la care au ținut lecții B. P. Hajdeu și Grigore Cobîlcescu [1]. Institutul avea prestigiul unei instituții diriguitoare pentru învățători și în instrucțiunile pentru examene se cerea comisiilor să aleagă și să trimită pe cei mai buni absolvenți ai clasei a IV-a la institutele preparandale pentru a deveni învățători.

În cel de-al cincilea an de activitate — 1859—1860, — programa școlii preparandale cuprindea: pedagogia, metodica și istoria naturală, pe care le preda directorul Velini; caligrafia și „praxul metodicesc" la școala elementară.

Începînd din anul 1860—1861, la clasa preparandală se introduce muzica vocală, pe care o predă I. Burada. În acest an institutul a dat cel mai mare număr de absolvenți de la înființare: 39, care însă n-au fost plasați în același an, din pricină că guvernul nu se îngrijise de înființarea școlilor în sate. Aceasta a stînjenit mult activitatea școlii, pentru că nu mai era atras tineretul spre ea.

Experiența primilor ani de funcționare a școlii de învățători dovedise în mod evident că e neîndestulătoare pregătirea învățătorilor într-un singur an. Se cerea prelungirea anilor de cursuri și adăugarea unor noi obiecte de învățămînt. Velini propunea să se introducă istoria universală, istoria patriei, geografia generală, geografia patriei și exerciții de gramatică

În anul 1863, dr. Anton Velini, care organizase școala preparandală de la înființare și o condusese opt ani, a trecut — prin schimb cu Titu

[1] După Anuarul Școlii normale „Vasile Lupu" nr. 2, din V. A. Urechia: Școli sătești în Romînia — București 1868.

Maiorescu — la direcţia Academiei, iar acesta la direcţia şcolii preparandale.

Velini muncise cu stăruinţă la organizarea şcolii, dar neglijarea duşmănoasă a oficialităţilor faţă de şcoala unde se pregăteau învăţătorii care să înveţe carte pe copiii satelor şi să răspîndească cultura în păturile largi ale poporului, dusese pînă aproape la desfiinţarea ei. În 1863 s-au înscris la şcoala preparandală numai 3 tineri. În faţa acestei situaţii grave, de care nu se impresiona stăpînirea — afară de domnitorul Cuza şi sfetnicul său M. Kogălniceanu, care prea puţin au putut face simţit în viaţa şcolii interesul ce i-l vor fi purtat — numai o măsură energică putea salva şcoala.

Meritul acesta a revenit lui Alexandru Odobescu, ministrul de atunci al şcolilor. El a luat unele măsuri pentru reorganizarea şcolii preparandale, dintre care au avut o importanţă deosebită următoarele:

— deschiderea cursurilor a fost amînată cu două luni şi jumătate, pentru a fi timp suficient ca fiecare district al ţării să trimită la şcoala preparandală de la Iaşi pe cel mai bun elev, spre a deveni învăţător;

— pregătirea în şcoală să se facă timp de doi ani, căci într-un singur an pregătirea era neîndestulătoare.

În urma acestor măsuri luate de ministrul Alexandru Odobescu, şcoala a primit, pînă în ianuarie 1864, cînd s-au deschis cursurile, 23 de preparanzi, în majoritate absolvenţi de şcoală primară, trimişi de districte. Numai 3 preparanzi erau absolvenţi ai seminarului. Dintre aceştia, unul era Ion Creangă, absolvent al seminarului de la Socola din 1859. După un an, I. Creangă, fiind în anul II preparandal, a fost numit învăţător la clasa I la şcoala primară de la Trei Ierarhi, unde se făcea practica de către preparanzi.

La sfîrşitul anului şcolar 1863—1864, din cei 22 preparanzi, 19 au promovat în anul II; premiul I a fost luat de Ion Creangă.

În acest an s-a pus problema ca şcoala preparandală să poarte numele lui Vasile Lupu, care înfiinţase prima şcoală la Trei Ierarhi. Domnitorul Al. I. Cuza aprobă propunerea făcută în acest sens şi şcoala poartă de atunci numele domnitorului Vasile Lupu.[1].

---

[1] Raportul Ministerului şcolilor către Domnitor pentru numirea şcolii de învăţători din Iaşi:

August 1864
Se aprobă
Alecsandru Ioan

Prea Înălţate Doamne!

Institutul preparandal din Iaşi, menit a da ţării învăţători săteşti şi primari de clasa I şi II, este aşezat în vechiul local unde gloriosul Domn restaurator al şcoliior romîne şi a limbii ţării în biserici, Vasile Lupu, a fost înfiinţat cel dintîi gimnaziu al Moldovei.

Desvălarea salutarie ce au luat această şcoală sub direcţiunea sa din urmă şi în ultimii ani, cît şi îmbunătăţirile ce acest institut are a dobîndi cu aplicarea noului buget, îl fac demn a purta numele primului fondator al gimnaziului romîn din Trei-Ierarhi, pentru asemenea finit, subscrisul vă roagă cu respect să bine voiţi a aproba ca institutul normal din Trei-Ierarhi să i se redea vechiul şi gloriosul nume „Institutul lui Vasile Lupu".

Dacă Măria Voastră veţi binevoi a aproba această propunere, vă rog respectuos a subscrie alăturatul proiect de Decret.

Ministru secretar de stat la Departamentul
Justiţiei, Cultelor şi Instrucţiunii Publice
N. Creţulescu

În anul şcolar 1864—1865, şcoala a funcţionat, pentru prima dată, cu două clase. În clasa a II-a, deşi promovaseră 19 preparanzi, au urmat numai 7, restul au plecat ca învăţători la sate.

Cei şapte preparanzi din clasa a II-a au absolvit institutul în 1865, în frunte cu Ion Creangă; ei constituie prima serie de absolvenţi cu doi ani şi a VIII-a serie de la înfiinţarea institutului.

Odată cu prelungirea cursurilor la doi ani, a fost sporit şi numărul obiectelor de învăţământ. Preparanzilor li se ţineau acum lecţii din următoarele discipline: pedagogia, gramatica romînă, aritmetica, ştiinţele naturale, agronomia, muzica şi caligrafia.

În zece ani de la înfiinţare, şcoala de la Iaşi dăduse peste o sută de învăţători. Ea era tot singura şcoală de învăţători din ţară şi absolvenţii ei, fiind învăţători în diferite sate şi oraşe, dădeau desigur rezultate mai bune decît dascălii fără pregătire pedagogică. Deşi în august 1864 domnitorul Cuza pusese aprobarea pe raportul ministrului instrucţiunii cu privire la numele şcolii preparandale, în care se spune că „Institutul preparandal din Iaşi era menit a da ţării învăţători sătesti şi primari etc.", legea instrucţiunii din 1864 nu pomeneşte nimic despre această şcoală, nici despre şcoli de învăţători în general.

În legea instrucţiunii din 1864 se introduce obligativitatea învăţământului primar, iar în articolul 23 din constituţia din 1866 se spunea: „instrucţiunea primară este obligatorie şi gratuită.". Formal, tînărul stat naţional Romînia era printre primele state europene care adopta principiul obligativităţii şi gratuităţii învăţământului elementar. Dar această obligativitate a rămas afişată numai în lege, căci ea n-a putut deveni fapt real pînă în zilele noastre, cînd statul democrat-popular a creat condiţiile necesare aplicării efective a obligativităţii învăţământului elementar.

Deşi legea din 1864 nu se ocupă de şcoli de învăţători, ca instituţii organizate, aşa cum era cea de la Iaşi, stabileşte totuşi unele condiţii pentru cei care aveau să fie învăţători. În articolul 343 se spunea: „Nu se

---

Decret Domnesc

Alecsandru Ioan I
Cu mila lui Dumnezeu şi voinţa naţională
Domn al Principatelor Unite Romîne
La toţi de faţă şi viitori sănătate.

Asupra raportului Ministrului nostru Secretar de Stat la Departamentul Justiţiei, Cultelor şi Instrucţiunii Publice sub nr 41.220.

Considerînd că gloriosul Domn Vasile Lupu a fost restauratorele şcolilor romîne şi al limbii ţării în biserici în partea de dincolo a Milcovului şi a fondat cel întîi gimnaziu al Moldovei la mănăstirea cu patronagiul Trei Ierarhi.

Am decretat şi decretăm:

art. I. Institutul normal de la Trei Ierarhi va repurta pe viitor gloriosul nume de Institutul lui Vasile Lupu

art. II. şi cel din urmă. Ministrul nostru Secretar de Stat la Departamentul Justiţiei, Cultelor şi Instrucţiunii Publice este însărcinat cu executarea ordonanţei de faţă.

Dat în Bucureşti la August 1864
Alecsandru Ion

Ministru
N. Creţulescu
(Dosar 1864, Arhiva Şcolii Pedagogice, Iaşi)

vor putea primi învățători în sate decît cei care vor justifica că au trecut cursurile prevăzute prin articolul 32".

Articolul 32 stabilea materiile obligatorii pentru școala primară, care erau: „citirea, scrierea, catehismul, noțiuni de igienă, de gramatică, de geografie, de istoria țării, de dreptul administrativ al țării, cele patru lucrări de aritmetică, sistema legală a măsurilor și a greutăților". În concepția legiuitorului din 1864, pentru a fi învățător, era suficient să știe atîta cît trebuia să se predea copiilor. De aceea în art. 344 se arăta că: „În orașe unde vor fi mai multe școli primare urbane, consiliul permanent va determina una dintr-însele, care va servi de școală primară normală", adică absolvenții ei vor fi numiți învățători.

Controlul activității învățătorilor îl aveau direct subrevizorii, cărora legea din 1864 le lăsa și răspunderea pregătirii pedagogice a acestora. Dar ce pregătire puteau face subrevizorii cînd ei înșiși nu erau decît tot numai absolvenți ai școlii primare? Articolul 355 al legii precizа: „Nu se vor putea numi subrevizori decît cei ce vor justifica că posedă cunoștințele claselor primare".

Subrevizorii aveau sarcina să organizeze de două ori pe an conferințe cu învățătorii, conform art. 349: „la începutul lui iunie și la începutul lui septembrie, subrevizorul va aduce în conferință la o școală comunală mai centrală pe toți învățătorii sătești din circumscripția sa. Aceste conferințe vor ține cel puțin 3 săptămîni. Subrevizorul va ține încă un mic curs de pedagogie și didactică".

Legea nu amintește nimic nici despre cursul de pedagogie ce se ținea cu clasa a V-a la școlile centrale din București și Craiova, cu elevele care doreau să se facă institutoare. Judecînd logic, era de așteptat ca un legiuitor care are curajul să înscrie în lege principiul obligativității învățămîntului primar, nu se poate să nu aibă conceput și un sistem de pregătire pentru învățători; aceasta cu atît mai ușor cu cît institutul „Vasile Lupu" oferea o experiență foarte prețioasă. Aici se predau materiile de învățămînt la un nivel mai ridicat decît în școala primară și ce era mai important, e că se predau teoretic și practic și metodicele acestor obiecte, ca: metodica gramaticii limbii române, a aritmeticii și aplicații practice pedagogice. Școala preparandală de la Iași putea fi luată drept model pentru legiuitor, sau măcar se putea porni de la ea să se organizeze învățămîntul pedagogic. Însă aceasta nu era posibil de înfăptuit de către acei care considerau învățămîntul pedagogic (normal) de prisos, pentru că „arta de a instrui pe alții nu se învață ca o meserie" (V. Boerescu: expunere de motive la anteproiectul legii instrucțiunii din 1863). Legea din 1864 lasă, astfel, toată pregătirea pedagogică a învățătorilor în seama lor și a subrevizorilor care aveau aceeași pregătire ca și ei.

Încercarea de a aplica legea instrucțiunii din 1864 a scos în evidență lipsa gravă a legii de a nu fi prevăzut școli pentru pregatirea învățătorilor. Chiar din primul an, Consiliul permanent al instrucțiunii a propus ministrului să se înființeze „o scoală preparatoare de institutori normali". În raportul prezentat de ministrul școlilor consiliului de miniștri, se arăta cît este de tristă starea școlilor primare de la sate, slaba pregătire didactică a învățătorilor, care, dacă se va continua a fi aleși la întîmplare, vor menține starea proastă a școlilor; școlile normale comunale, de care vorbește legea din 1864 — arăta referatul — nu se pot înființa pînă nu vor fi învățători formați, căci cei care există sînt „ei înșiși puțin

capabili atît în respectul cunoştinţelor cît şi mai ales în respectul artei de a învăţa".

In general se constată că nu se pot obţine progrese în şcoală, dacă învăţătorii se recrutează dintre absolvenţii şcolii primare, *iar Institutul „Vasile Lupu" nu putea da atîţia învăţători cîţi trebuiau,* cum arăta ministrul şcolilor în raportul din 17 octombrie 1867. Oficialitatea se dovedise incapabilă să rezolve această problemă, care era grea, mai cu seamă pentru Muntenia, unde erau mai multe şcoli primare decît în Moldova şi existau condiţii favorabile pentru dezvoltarea lor. Din aceste necesităţi a izvorît „Societatea pentru învăţătura poporului romîn", din care făceau parte: Ioan Heliade Rădulescu, V. A. Ureche, P. Poenaru, Alex. Papiu-Ilarian ş. a., societate care avea să înfiinţeze în mai multe oraşe din ţară şcoli de învăţători, cum era cea de la Iaşi. Societatea a avut sucursale în unele judeţe din Muntenia, iar în Moldova, unde şcoala din Iaşi asigura în bună parte numărul necesar de învăţători pentru dezvoltarea învăţămîntului primar care creştea, aici mai încet decît în Muntenia, a avut sucursală numai la Bîrlad.

Prima şcoală de învăţători, înfiinţată din iniţiativa „Societăţii pentru învăţătura poporului romîn", a fost cea din Bucureşti, în 1867, actuala şcoală pedagogică din Cimpulung-Muscel, unde a fost mutată după mai mulţi ani de funcţionare în Bucureşti. Spre deosebire de Moldova, unde în unii ani, cum s-a arătat mai înainte, nici nu erau numiţi toţi absolvenţii institutului de la Iaşi, în Muntenia nevoia pregătirii de învăţători era urgentă. La inaugurarea şcolii, directorul Melidon, care fusese profesor la Iaşi, arăta că „dincoace de Milcov (adică în Muntenia, M.A.) se înfiinţară şcoli sătesti încă de sub domnia principelui Alexandru Ghica, care, şi cînd reveni de a doua oară la cîrma treburilor ţării în 1856, le reorganiză în număr pînă la două mii. Aceste şcoli însă nu avură şi nu au încă decît o existenţă şi rezultate cu totul slabe şi efemere, căci nu se găsesc dotate nici cu localuri proprii, *„nici mai cu seamă cu învăţători preparaţi pentru misiunea lor,* lipsind pînă acum şcoalele normale în care s-ar fi putut prepara". [1]

S-au înfiinţat şcoli de învăţători în mai multe oraşe din ţară, ca: Ploeşti (1868), Făgăraş (1868), Caracal (1868), Focşani (1870), Craiova (1870), Bîrlad (1870), dintre care însă unele au funcţionat numai cîţiva ani (cea de la Focşani 3 ani, cele din Caracal şi Ploeşti cîte 7 ani), pînă au pregătit învăţători în numărul necesar pentru şcolile primare.

Pînă la această dată, cînd problema pregătirii învăţătorilor preocupa cercuri largi ale oamenilor cu influenţă asupra oficialităţii, şcoala „Vasile Lupu" din Iaşi luptase singură pentru a învinge mentalitatea retrogradă a guvernanţilor. Şi ea a obţinut unele succese reuşind să dăinuiască, cu toată vitregia cu care a fost tratată tot timpul.

Faptul că la direcţia şcolii de învăţători din Bucureşti, înfiinţată în 1867, a fost numit director de la început un fost profesor de la Iaşi, este o indicaţie că în organizarea acesteia s-a folosit probabil experienţa de 12 ani a institutului ieşean.

Şcoala de învăţători de la Iaşi era o instituţie necesară şi de aceea ea a continuat să se dezvolte, deşi legea din 1864 — care cu toate lipsurile ei constituie totuşi un pas important înainte — nu prevedea organizarea

[1] Anuarul Institutului Pedagogic, 1868, Bucureşti, Imprimeriile Statului, pag. 5.

de şcoli speciale pentru pregătirea învăţătorilor. Era necesar un regulament special pentru funcţionarea şcolii preparandale. Acest lucru a fost cerut de Consiliul permanent şi s-a întocmit de şcoală. În noul program se prevedeau următoarele discipline pentru cei doi ani de studii: pedagogia, gramatica limbii romîne, aritmetica, geografia, agronomia (în loc de istoria naturală, aşa cum fusese de altfel de la început pus în programă), muzica vocală şi gimnastica.

Dar şcoala nefiind prevăzută în legea instrucţiunii nu exista nici o obligaţie legală pentru organele administraţiei de stat să numească învăţători dintre absolvenţii ei. Prefecţii făceau ce voiau, mai cu seamă că se redusese numărul revizorilor şcolari, care aveau fiecare, astfel, cîte 2—3 judeţe în seamă. Nesocotirea şcolii de învăţători de către oficialitate poate fi ilustrată în mod evident prin următoarele fapte: în 1866—1867 erau necesari cca. 300 învăţători pentru şcolile elementare. Posturile se ocupau printr-un fel de concurs. În publicaţia pentru concurs se cerea candidaţilor să fie absolvenţi a patru clase primare, erau preferaţi cei cu cîteva clase de gimnaziu sau seminarul teologic, dar nu se aminteşte nimic despre absolvenţii institutului normal de învăţători. Concursul candidaţilor pentru cele 300 de posturi s-a dat în faţa unei comisii din care au făcut parte trei profesori de gimnaziu şi doi institutori, dar nici un profesor de la vreo şcoală de învăţători care exista în ţară. Şcoala normală de la Iaşi protestează împotriva acestui fel de a nesocoti o instituţie care avea deja o tradiţie şi al cărei rol era în creştere şi cere să se respecte măsurile luate de fostul ministru Alexandru Odobescu în ce priveşte recrutarea elevilor, cu adausul că prefecţii să fie obligaţi a numi, după recomandarea şcolii, în posturile libere de învăţători numai absolvenţi ai acesteia; se mai cerea înfiinţarea unui curs de istorie pentru elevi.

În anul al XII-lea de funcţionare al şcolii normale de la Iaşi apare în programa şcolii, pentru prima dată, religia ca obiect de învăţămînt, Tot în acest an se modifică şi sistemul de notare. Pînă acum se notau răspunsurile elevilor cu calificative: eminentia, prima ş. a. De acum s-a introdus notarea cu cifre de la 1—10.

S-au pus începuturile, e drept foarte modeste, ale unei biblioteci pentru elevi. Şcoala a reuşit să-şi impună existenţa împotriva manifestei neglijenţe a oficialităţii şi aceasta i-a sporit prestigiul. Numărul elevilor era în creştere, iar pregătirea lor mereu îmbunătăţită. În programa şcolii au fost introduse, în anul 1868, două discipline pentru care nu erau prevederi în bugetul de cheltuieli, dar ele au fost predate gratuit: medicina populară, predată de dr. G. Iulian, şi istoria patriei, care împreună cu limba romînă şi stilul a fost predată tot gratuit de C. Popovici-Maxim.

În 1868 s-a ţinut la şcoala vasiliană un curs special de pregătire a învăţătorilor pentru aşa-zisele şcoli-model, unde erau numiţi în urma unui examen.

Un element nou în viaţa şcolii „Vasile Lupu" este adus odată cu începutul celui de-al XIV-lea an de existenţă a ei şi anume s-a introdus instrucţia militară cu arme. Pentru aceasta a fost numit un sergent instructor. Acesta era unul din efectele influenţei şcolii prusace, pe care încerca să o imite astfel şcoala preparandală de la Iaşi; guvernul de atunci, slugarnic faţă de prusacul urcat de monstruoasa coaliţie pe tronul ţării, încerca să impună în structura şcolii spiritul prusac, reacţionar.

Deşi acum existau două şcoli pentru pregătirea învăţătorilor, una la Iaşi şi alta la Bucureşti, şi se înfiinţau altele în cîteva oraşe, nu exista o lege sau un regulament de organizare unitară, ci fiecare avea regulamentul ei. În regulamentul de organizare şi funcţionare a şcolii ieşene se introduc la începutul anului al XV-lea cîteva elemente noi.

Astfel, locurile în internat se ocupă prin concurs, iar la primirea în internat fiecare elev se obligă că nu va părăsi şcoala pînă la terminarea ei, după care va sluji ca învăţător, acolo unde va fi trimis, cel puţin şase ani; în caz contrar, părinţii erau obligaţi să restituie cheltuielile făcute cu pregătirea elevului.

O instituţie trăieşte şi se impune prin tradiţiile ei specifice progresiste; şcoala de învăţători din Iaşi s-a făcut cunoscută prin unele tradiţii progresiste care constituie mîndria ei. Una din aceste tradiţii, practicată cu statornicie, care îşi are originile în cel de-al doilea deceniu din viaţa ei, este consfătuirea profesorilor asupra tuturor problemelor însemnate pentru şcoală şi luarea de hotărîri numai după o chibzuire comună. Această tradiţie a avut un rol însemnat în dezvoltarea acestei şcoli de-a lungul deceniilor.

Şcoala a purtat multă vreme nedreptatea unui tratament inegal faţă de alte şcoli. Aşa, de exemplu, profesorii de la şcoala „Vasile Lupu" aveau o retribuţie mai mică decît a celor de la gimnazii şi chiar a celor de la şcoala normală din Bucureşti. Situaţia a rămas aşa mulţi ani, cu toată cererea dreaptă a profesorilor ieşeni.

Procesul de învăţămînt este acum organizat mai bine. Elevii dau examene în două sesiuni: una în ianuarie şi alta în iunie. La examenele din iunie participau totdeauna delegaţii rectorului Universităţii din Iaşi, care exercita rolul de conducător al tuturor instituţiilor şcolare din localitate. Condiţiile de promovare, însă, nu erau stabilite precis prin regulamente speciale, ci se fixau în fiecare an de conferinţa profesorilor şcolii.

Prin stăruinţe, şcoala a obţinut o sumă în buget, cu care a confecţionat din nou uniforme pentru elevi. Cînd intrau în şcoală, elevii îşi schimbau portul; îmbrăcau o tunică sură cu un singur rînd de nasturi, avînd pe guler iniţialele institutului (V.L.), ghete, manta de postav şi pălărie neagră ţurcănească. Aceasta a rămas multă vreme uniforma normaliştilor de la Iaşi, la care s-a adăugat mai tîrziu, ca port de sărbătoare, costumul naţional al poporului nostru.

Conferinţa profesorilor de la şcoala din Iaşi ceruse încă mai de mult şi în cîteva rînduri să se unifice regulamentele de funcţionare a şcolilor normale din Iaşi şi Bucureşti. Aceasta s-a realizat abia în anul 1873—1874.

În activitatea şcolii din Iaşi, unificarea regulamentară aducea unele elemente noi. Astfel, nu se mai primesc elevi în şcoală decît la începutul anului şi numai interni. Candidaţii se alegeau de către o comisie prezidată de prefectul judeţului şi numai dintre fiii de săteni, născuţi şi crescuţi în comune rurale, căci „persoane născute şi crescute prin oraşe nu prezintă garanţia morală suficientă că vor putea vieţui mai apoi cu deplină îndemînare ca învăţători prin sate". Candidaţilor li se cerea să îndeplinească condiţia unei bune stări a sănătăţii fizice şi un aspect exterior normal.

Cînd tînărul era ales şi trimis la şcoală, consiliul judeţean trebuia să hotărască şi satul unde va fi numit după terminarea studiilor şi să ia

măsuri ca în timp ce tînărul făcea studii, în satul respectiv să se construiască şcoală.

Regulamentul cerea şcolii să elibereze certificate de absolvire elevilor numai după ce aceştia vor fi funcţionat un an ca învăţători, ca să dovedească practic „bunele lor dispoziţiuni şi cînd se vor găsi legaţi de misiunea lor prin o deprindere mai suficientă".

În 1875, la cel de-al XX-lea an de funcţionare a şcolii de la Iaşi, se satisface cererea mai de multe ori adresată ministerului de către profesorii şcolii, ridicîndu-se numărul anilor de studii la trei. În acest an, la examenele de la sfîrşitul semestrului I a participat ca delegat al rectorului Universităţii din Iaşi, Mihai Eminescu.

Numărul elevilor în cele trei clase era de 62, dintre care 17 au absolvit la sfîrşitul anului, în iunie 1875, constituind prima serie de absolvenţi cu trei ani de studii.

Procesul de învăţămînt a devenit, odată cu trecerea la studii de trei ani, mai bogat şi mai variat, numai că primul loc nu-l mai ocupa pedagogia, ca la început, ci religia. Prin acordarea locului întîi religiei, viitorii învăţători erau pregătiţi să fie unelte ale regimului burghezo-moşieresc; să educe copiii în spiritul misticismului, al smereniei şi supunerii faţă de regim. Burghezo-moşierimea urmărea astfel, să-şi facă din învăţători unelte docile care să slujească intereselor ei de clasă, exploatatoare.

În timpul anului şcolar 1875—1876 profesorii şcolii, la îndemnul ministerului, au elaborat o nouă programă şcolară pentru şcolile de învăţători. Dar cerinţele învăţămîntului sporeau continuu, ca un efect al complicării şi dezvoltării vieţii economico-sociale, aşa că cei trei ani de studii ai şcolii de învăţători nu mai erau îndestulători faţă de aceste cerinţe. Şcoala a dat numai două serii de absolvenţi cu trei ani, după care a aplicat programa de studii de patru ani.

În anul 1877, Gr. Petrovanu, directorul şcolii normale „Vasile Lupu" din Iaşi, a trecut la conducerea şi catedra de pedagogie a şcolii din Galaţi, înfiinţată în acest an, unde a dus probabil — ca şi Melidon la şcoala din Bucureşti — experienţa şi punctele de vedere ale şcolii „Vasile Lupu", în ce priveşte organizarea şi desfăşurarea învăţămîntului în şcolile de învăţători.

Şcoala cunoaşte acum, după 1877, o dezvoltare mai mare. Sînt elevi mai mulţi; profesori, de asemenea, şi mai bine pregătiţi, disciplinele se înmulţesc. Prin despărţirea istoriei ca obiect independent — pînă acum ea constituia o singură catedră împreună cu geografia — a rămas vacantă catedra de istorie. Pe data de 1 septembrie 1880 s-a transferat ca profesor de istorie al şcolii de învăţători Calistrat Hogaş, venind de la Tecuci.

În acest timp mişcarea muncitorească din ţara noastră era la începuturile ei şi Iaşul era un centru important al acestei mişcări. Elevii şcolii au început să se afirme şi să ia atitudine faţă de problemele zilei. În arhiva şcolii sînt documente în care anul şcolar 1880—1881 este calificat ca un an în care viaţa şcolii a fost grav turburată de abaterile neobişnuite ale unor elevi. Tineretul din şcoala „Vasile Lupu", ca şi studenţii Universităţii ieşene, fuseseră atraşi de ideile socialiste şi aceasta i-a determinat la unele acţiuni pe care profesorii le-au considerat „foarte periculoase". Aşa, încă de la începutul anului şcolar, elevii din clasa a IV-a au refuzat să intre să facă meditaţie într-o sală numită sala gotică,

din şcoala de la Trei Ierarhi, sub motiv că-s prea mulţi în sală şi nu au aer suficient, cu toate insistenţele şi ameninţările directorului şcolii. S-a convocat atunci conferinţa clasei, care a hotărît să-i someze pentru ultima oară, prin dirigintele clasei, să intre la meditaţie, contrar li se vor aplica sancţiuni. Elevii nu s-au supus. În capul clasei se afla premiantul I care împreună cu alţi trei elevi socotiţi capi ai răscoalei, au fost propuşi să fie îndepărtaţi din toate şcolile normale; alţi zece elevi, tot din clasa a IV-a, care s-au solidarizat cu ei au fost propuşi să fie îndepărtaţi din şcoala de la Iaşi.

Dar îndepărtarea nu se putea petrece aşa de uşor şi elevii au rămas mai departe în şcoală, însă de aproape supravegheaţi.

Înainte de răzvrătirea elevilor Institutului normal, fusese o grevă a studenţilor de la Universitate şi aceste fenomene nu erau întîmplătoare şi nici străine unul de altul. Unii dintre profesori constatară că normaliştii merg des pe la casele capilor mişcării socialiste şi deci cauzele răzvrătirii elevilor erau „ideile greşite băgate în capul unora din elevi de către indivizi care, în rătăcirea lor, cred că pot schimba starea actuală de lucruri în statul romîn prin îmbibarea junimei de prin şcoli cu idei bazate pe sofisme", cum erau considerate de ei ideile socialiste [1].

La 1 martie 1881 un alt incident pune din nou pe gînduri conducerea şcolii. Pedagogul şcolii a pedepsit nejust un elev din clasa I. Elevii din toate clasele au protestat, spunînd că pedeapsa e nedreaptă, iar elevul Teodorescu Gh. din clasa a IV-a a convocat pe ceilalţi elevi şi vorbindu-le le-a spus între altele: „totul în această şcoală se face nejust şi ei nu sînt animale, că trebuie să se unească cu toţii în interesul lor comun, conchizînd că n-au a se teme de nimeni şi dar trebuie să fie uniţi pentru a dobîndi toată libertatea". Cînd a fost sancţionat, Teodorescu nu s-a supus. Tot atunci elevii normalişti au fost acuzaţi de ateism, manifestat public prin „profanarea unei icoane".

Acestea au determinat convocarea conferinţei generale pentru a hotărî pedepsirea elevilor care „frecventau persoane reputate ca socialişti şi au încercat a converti la ideile lor şi pe alţi elevi" [2].

---

[1] Prescript-verbal

Anul una mie opt sute opt zeci şi unu, luna ianuarie în optsprezece zile.

Subsemnaţii P. Cujbă, C. Meissner, C. Hogaş, C. Georgescu preot, C. Georgescu pictor, D. Cheaburu, V. Ionescu, D. Ionescu, profesori ai Institutului normal „Vasile Lupu", întrunindu-ne azi în conferinţe Unite în urma convocării d-lui director, am hotărît cele ce urmează:

1. În cît priveşte neorînduielile observate în şcoală de la un timp încoace şi a căror cauză s-a constatat că nu poate fi alta decît ideile greşite băgate în capul unora din elevi de către indivizi care în rătăcirea lor cred că pot schimba starea actuală de lucruri în statul romîn prin imbibarea junimei de prin şcoli cu idei bazate pe sofisme, conferinţa profesorilor găseşte de cuviinţă ca deocamdată să nu se încunoştiinţeze Ministerul despre aceasta, ci să se observe din scurt purtarea şi ocupaţiunile elevilor în fiecare moment şi să se aplice cu strictete regulamentul în privinţa celor ce s-ar găsi citind sau numai posedînd cărţi nepermise...

(Urmează hotărîri privitoare la alte chestiuni)

Semnături: P. Cujbă, C. Meissner, C. Hogaş ş. a.

(Dosar 1881. Arhiva şcolii pedagogice, Iaşi)

[2] Prescript-verbal

Anul una mie opt sute opt zeci şi unu, luna martie în şasesprezece zile.

Subsemnaţii profesori ai şcolii normale „Vasile Lupu", întrunindu-ne astăzi în conferinţe unite în cancelaria şcolii spre a hotărî pedepsirea acelora din elevii

Conferința profesorilor a hotărît îndepărtarea din școală a unor elevi „suspecți". Un singur profesor a înțeles probabil și a apreciat în esența ei atitudinea de răzvrătire a elevîlor față de regimul burghezo-moșieresc și a cerut în conferință ca elevii acuzați să nu fie îndepărtați definitiv din școală, ci numai pe timp mărginit. Acesta era Calistrat Hogaș.

Cu toată dezvoltarea școlii pe baza tradițiilor ei, progresele erau cu totul neînsemnate sub unele aspecte. Astfel ea nu era dotată cu materiale pentru învățămîntul fizicii și nici cu mobilier corespunzător din punct de vedere igienic. Ministerul îi trimitea în 1880, 75 tablouri pentru predarea istoriei sacre, dar numai un glob, două tablouri cosmografice și cîteva hărți.

Într-un raport al școlii din acest an se poate citi: „Nu se știe dacă există vreo școală în Romînia, mai săracă decît aceasta în privința instrumentelor și aparatelor didactice. Școala „Vasile Lupu", cea mai veche din Romînia, a fost cea mai îndelung uitată". În alt raport se arată starea proaspătă a mobilierului „vătămător sănătății elevilor".

Institutul „Vasile Lupu" era, însă, prețuit de oamenii cu idei înaintate, ca Vasile Alecsandri, care trimite în 1881, pentru modesta bibliotecă a școlii, un volum al poezilor sale. Aceste lucruri nu schimbau însă situația grea a școlii. În această stare trebuia căutată cauza răzvrătirii elevilor, cărora începuse să le deschidă orizontul intelectual ideile înaintate ale mișcării muncitorești.

Pentru o bună pregătirea a învățătorilor, la Institutul normal din Iași s-a făcut, chiar de la înființarea lui, „exercițiul didactic" la școala elementară, sub formă de asistență și predare efectivă de lecții. Activitatea practică făcea parte din procesul de învățămînt, dar instituția, școala elementară, nu făcea parte integrantă din Institutul normal. Încă de la organizarea școlii cu patru ani de studii — 1877 — se prevedea în programă cîte 10 ore pe săptămînă de practică pedagogică, pentru elevii clasei a IV-a. Această practică se făcea la școlile din oraș, care aveau învățători mai buni, între care cea dintîi era școala de la Trei Ierarhi. În general, activitatea elevilor Institutului consta în asistența la lecțiile institutorilor. Activitatea de predare efectivă, deși era programată, nu se

---

clasei a IV-a care s-au făcut pregătitori în școală ai unor idei socialiste pernicioase și și-au permis a lua în bătaie de joc dumnezeirea și a profana o icoană, după multe dezbateri au hotărît cele ce urmează:

I. În urma mărturisirilor făcute de mai mulți elevi ai claselor III și IV, chemați în conferință, dovedindu-se că elevii clasei a IV-a Teodorescu Gh., Ilasievici Ion, Popescu Alex., Petrescu Ion și Băltățescu Vasile sînt îmbibați cu idei socialiste, apoi că au frecventat persoane reputate ca socialiști și au încercat a converti la ideile lor pe alți elevi; apoi dovedindu-se de asemenea din mărturisirea mai multor elevi că au luat în bătaie de joc Dumnezeirea și au profanat o icoană, subsemnații hotărăsc ca cei dintîi patru elevi să fie îndepărtați din școală, iar în privința celui de-al V-lea, deoarece cinci profesori au fost de părere a fi îndepărtat, iar cinci nu, cazul va fi supus aprecierii d-lui V. A. Ureche însărcinat de guvernul central cu închiderea școlii.

II. În privința celorlalți elevi care s-ar mai dovedi în viitor că frecventează persoane reputate ca socialiști, că profesează în școală idei socialiste sau că încearcă a le propaga la alți elevi, conferința decide ca acei elevi să fie pe dată îndepărtați din școală și să nu li se libereze nici un certificat de studii făcute în școală, care să le poată da drept a fi numiți vreodată în sacra misiune de învățători rurali.

Acestea fiind hotărîrile noastre am încheiat prezentul prescript-verbal.

Semnează: P. Cujbă, G. Apostolescu, C. Faur, C. Meissner, D. Cheaburu, G. Georgescu, D. Ionescu etc.

(Dosar 1881 — Arhiva Școlii Pedagogice, Iași)

putea organiza sistematic decît dacă şcoala elementară ar fi fost anexată institutului.

Acest lucru a fost cerut mai cu stăruinţă în anul 1881, arătîndu-se că practica pedagogică, aşa cum se făcuse pînă atunci, dădea rezultate slabe şi se propunea alăturarea clasei I de la şcoala elementară, şcolii normale. Această propunere a şcolii ieşene a fost însuşită de ministerul instrucţiunii şi aplicată şi la celelalte şcoli normale din ţară. Astfel, din 1882 a început să funcţioneze lîngă şcoala normală „Vasile Lupu" o şcoală de aplicaţie, în care, sub îndrumarea profesorului de pedagogie şi a institutorului clasei respective, se făcea practic pregătirea viitorilor învăţători. Rezultatele s-au observat imediat şi evident, pentru că învăţătorii ieşeau mult mai bine pregătiţi din Institut.

Tot în 1882 s-a introdus în programa şcolilor normale lucrul manual. La şcoala din Iaşi, conferinţa profesorilor, a căror consultare la orice hotărîre mai importantă constituia o tradiţie, a hotărît să se înfiinţeze două ateliere: unul de frîngherie şi unul de lemnărie (sculpturi).

Pentru predarea lucrului manual s-au numit doi meşteri din Iaşi, care însă nu aveau nici o pregătire pedagogică. Atelierul de sculptură în lemn s-a dezvoltat mereu şi a constituit una din tradiţiile cu care se mîndreşte şcoala din Iaşi.

Sculpturile în lemn, care pot fi găsite în casele foştilor elevi şi în unele instituţii, sînt aşa de iscusite, încît se pare că-s executate de sculptori de profesiune.

Între numele strălucite de profesori care au muncit cu tot devotamentul, ridicînd prestigiul şcolii, găsim, între 1876—1878, pe Gavril Muzicescu, al cărui zel în pregătirea învăţătorilor a fost de toţi recunoscut şi apreciat. Această activitate a pus bazele unei alte tradiţii a şcolii normale ieşene. Corul, orchestra şi fanfara erau una din mîndriile legitime ale elevilor normalişti de la Iaşi, constituind apoi, pentru fiecare absolvent, cele mai plăcute amintiri din viaţa de elev.

Pentru a deveni elev al Institutului normal „Vasile Lupu" nu mai era suficientă alegerea şi recomandarea comisiei districtuale, prezidată de prefect. Se dădea şi examen de admitere la şcoală. Primul examen de admitere s-a dat în septembrie 1884 şi a constat din probe scrise la limba română şi matematică şi oral din toate materiile ce se predau atunci în şcoala elementară.

Începînd încă înainte de data de la care elevii se recrutau pe bază de examen de admitere, nici profesorii nu mai erau numiţi prin ordinul ministerului, ci dădeau concurs pentru fiecare catedră în faţa unei comisii prezidate, de obicei, de un profesor de la Universitatea ieşeană şi numită de rectorul Universităţii.

Examenul de admitere pentru elevi şi concursul pentru profesori, împreună cu numărul sporit de ani de studii, au ridicat nivelul pregătirii învăţătorilor în şcoala de la Iaşi şi i-au mărit prestigiul.

Şcoala funcţiona cu patru ani pe baza programei din 1876. După tradiţia şcolii de a analiza în conferinţa profesorală rezultatele învăţăturii elevilor, nu mult după aplicarea programei din 1876, profesorii ieşeni au găsit-o neîndestulătoare. Ei au cerut încă din 1884 să se mai adauge un an de studii.

Din aplicarea programei se văzuse că elevii ieşeau din şcoală insuficient pregătiţi la pedagogie şi didactică şi mai ales nu aveau destul

exercițiu în predare. Ei făceau pedagogie numai în clasa a IV-a odată cu practica pedagogică, și era prea puțin față de ceea ce era necesar să știe un învățător.

Se simțea trebuința reorganizării învățământului normal și a elaborării unui regulament de funcționare corespunzător noilor cerințe ale școlilor de învățători.

Atît ministerul, cît și celelalte școli normale din țară așteptau părerile profesorilor școlii ieșene, așa cum în orice împrejurare de aici porniseră cele mai autorizate propuneri pentru organizarea și desfășurarea activității în școlile normale de învățători.

Lucrurile erau privite cu multă seriozitate de corpul de profesori ai școlii normale din Iași. De data aceasta propunerile profesorilor au fost elaborate într-un chip deosebit. În tot timpul anului 1889—1890, în afara orelor de clasă, au fost organizate sistematic un lung șir de ședințe de discuții, în care fiecare profesor a făcut propuneri cu privire la reorganizarea învățământului normal. Rezultatele acestor bogate ședințe au fost concretizate într-un lung raport către minister, care ceruse avizul Școlii normale „Vasile Lupu" pentru întocmirea unei legi a învățământului normal, cuprinzînd punctul de vedere al școlii care avea acum 35 de ani de experiență.

Dacă în 1875 se impunea cu necesitate unificarea regulamentelor de funcționare a școlilor normale, acum dezvoltarea lor și complicarea învățământului, în general, în cadrul căruia apar și școlile de institutori pentru orașe, cer imperios legiferarea învățământului normal.

Prima lege de organizare a acestui învățământ a fost dată în 1893. Legea cuprindea majoritatea propunerilor elaborate de conferința profesorilor școlii normale din Iași în ședințele din anul 1889-1890. Aceste propuneri erau rezultatul experienței de peste trei decenii a celei mai vechi școli normale din țară. Se poate afirma că la reorganizarea învățământului pedagogic din țara noastră a avut o contribuție însemnată experiența școlii normale din Iași.

Această experiență dovedea mai ales că o pregătire corespunzătoare a învățătorilor nu se poate realiza într-un număr prea mic de ani de studii.

Cerințele învățământului sporeau mereu, ca o urmare a dezvoltării capitalismului în țara noastră; numărul școlilor creștea și învățătorii trebuiau să facă față unor probleme din ce în ce mai complexe. De aceea numărul anilor de studii a fost mărit mereu. În același timp, însă, școala devine din ce în ce mai mult o unealtă a regimurilor burghezo-moșierești. Școala normală din Iași s-a bucurat, în primele decenii ale secolului al XX-lea și între cele două războaie, de o atenție deosebită din partea regimurilor burghezo-moșierești, care vedeau în ea o instituție care să le asigure formarea de slugi plecate pentru aplicarea în învățămînt a practicilor care conveneau intereselor claselor exploatatoare.

În perioada de fascizare a țării au fost înlăturate cea mai mare parte dintre tradițiile progresiste din activitatea școlii normale din Iași, iar în timpul dictaturii regale s-a dat școlii din Iași o organizare unică. Regimul avea nevoie de produse cît mai multe pentru pregătirea criminalului război antisovietic și urmărea deci, prin organizarea așa-zisului învățămînt complementar, să-și asigure brațe capabile de muncă productivă în industrie și agricultură. Elevii școlii complementare trebuiau să devină

buni lucrători în vreo meserie, ori buni agricultori. Nu-i interesa pe conducătorii statului de atunci dezvoltarea armonică și multilaterală a tineretului, educația lui politehnică, ci faptul că acesta trebuia să fie un izvor de forță productivă pentru îmbelșugarea capitaliștilor și moșierilor, a statului fascizat.

Pentru pregătirea în acest sens a elevilor era nevoie de învățători-maiștri și învățători-agronomi, pe lîngă cei de cultură generală, teoretică. În legea învățămîntului normal-primar din 1939 se prevede înființarea secțiilor agricole și tehnice pe lîngă școlile normale de învățători și secții de lucru și gospodărie pe lîngă școlile normale de învățătoare. Dar singură școala normală din Iași a fost organizată, începînd din 1939, cu trei secții : una teoretică, una tehnică și una agricolă. Școala normală „Vasile Lupu" a funcționat cu trei secții pînă la aplicarea „Reformei Învățămîntului din 1948, dînd cîteva serii de absolvenți numiți învățători-maiștri și învățători-agronomi. Această experiență a școlii de la Iași n-a dat rezultate semnificative care să fi influențat în mod evident învățămîntul elementar, afară doar de faptul că ea a reprezentat și una din căile prin care dictatura regală și clica ei încerca să-și aservească pe învățători, cale ce a fost folosită, în continuare, și de regimul dictaturii legionaro-antonesciene.

*

Prin înființarea școlii preparandale, în 1855, și instalarea ei pe același loc unde funcționase cu 200 de ani mai înainte Academia lui Vasile Lupu, se înnoda firul tradiției culturale a vechei cetăți a culturii din Moldova. În Iași, unde s-a organizat una din primele școli superioare din țara noastră, s-a înființat și cea dintîi școală de învățători, numită și ea, la început ca și școala din veacul al XVII-lea : școala preparandală de la *Trei Ierarhi*. Aici, în curtea bisericii Trei Ierarhi, a funcționat școala de învățători timp de 36 de ani, din 1855 pînă în 1891. Localul în care fusese instalată era necorespunzător, din punct de vedere igienic, și deteriorat, încît nu mai putea fi locuit, mai ales după o furtună din 1887, care l-a lăsat aproape complet descoperit.

În căutare de local nou pentru școala normală, între 1889-1891, s-a construit localul în care Școala normală „Vasile Lupu" a funcționat din 1891 pînă în 1954.

În localul nou de pe Copou, școala a avut condiții de dezvoltare foarte bune și ea devenise una din cele mai temeinice instituții de învățămînt din țara noastră, care însă a fost distrusă de hoardele hitleriste în timpul celui de-al doilea război mondial.

Spre sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, școala de la Iași era o școală cu tradiții bogate, care imprima o anumită structură morală învățătorilor pe care îi pregătea. Între aceste tradiții sînt elemente progresiste pe care sîntem datori să le cercetăm în lumina învățăturii marxist-leniniste și să le dezvoltăm în noile condiții de viață din statul nostru democrat-popular.

Activitatea școlii vasiliene s-a desfășurat în continuare cu un conținut bogat, care nu poate fi cuprins în spațiul articolului de față (se va putea arăta însă eventual într-un studiu monografic întocmit la împlinirea a o sută de ani de la înființarea ei), dar, în esență, poate fi aflat în legile și regulamentele de organizare a învățămîntului normal și în activitatea oricărei alte școli de învățători din țara noastră din ultimele de-

cenii ale secolului al XIX-lea şi prima jumătate a secolului al XX-lea. Cercetarea oricărui din aceste domenii scoate în evidenţă influenţa pe care a avut-o prima şcoală de învăţători, şcoala de la Iaşi, care împlineşte anul acesta o sută de ani de la înfiinţare, asupra dezvoltării învăţământului elementar şi a organizării învăţământului pedagogic din Romînia.

Între tradiţiile şcolii „Vasile Lupu", care exercitau o influenţă deosebită asupra formaţiei morale a elevilor ei, sînt: dezvoltarea sistematică la elevi a dragostei faţă de producţiile artistice ale poporului şi legăturile ce se păstrau între şcoală şi foştii ei elevi de pe tot cuprinsul ţării.

Fiecare absolvent al unei şcoli este mîndru de instituţia în care a învăţat. Absolvenţii şcolii normale de la Iaşi, au însă un plus de mîndrie şi dragoste faţă de şcoala lor, fapt care nu se explică decît prin bogata tradiţie culturală a acestei instituţii.

La această şcoală, educarea dragostei faţă de comorile artistice ale poporului şi de misiunea de învăţător nu a fost ceva accidental, ci o tradiţie statornică în care se încadra obligator oricine venea în şcoala de învăţători de la Iaşi. A existat, încă din primele decenii ale existenţei şcolii normale „Vasile Lupu", o atmosferă de preocupări înalte, care depăşea activitatea obişnuită şi o tradiţie de dezbateri la un nivel ridicat a tuturor problemelor ce priveau şcoala. Conţinutul bogat al conferinţelor profesorale, care cuprind probleme de organizare a şcolii şi a învăţămîntului în general, probleme de metode de învăţămînt ş.a. — sînt o dovadă evidentă a unui stil de muncă în şcoala normală de la Iaşi bine axat pe cerinţele învăţămîntului elementar, care primea de aici învăţători entuziaşti şi bine pregătiţi.

Dragostea faţă de ţăranul oropsit le-a fost dezvoltată învăţătorilor formaţi la şcoala vasiliană şi prin alte forme de exprimare artistică: în arta plastică de profesori ca: Octav Băncilă şi în muzică de profesorul Constantin Baciu ş.a.

Legătura şcolii cu foştii elevi ai ei era ceva care intra în formaţia acestora. Se poate afirma că nu este nici o şcoală în ţara noastră, care să fi primit atîtea scrisori de la foştii elevi şi să fie consultată în cele mai variate probleme de activitate a acestora. Directorii şi profesorii şcolii ieşene, în afară de întîlnirile organizate la şcoală cu absolvenţii, aveau contact direct cu aceştia şi sub formă de întîlniri pe centre, unde se adunau mai mulţi învăţători absolvenţi de la Iaşi şi dezbăteau împreună probleme de învăţămînt şi activitate culturală în sate.

Cu toate că în viaţa şcolii de la Iaşi sînt şi momente întunecate, cînd ea a devenit un mijloc de promovare a intereselor regimului burghezo-moşieresc în problema de învăţămînt — cum am arătat mai înainte — s-au păstrat totuşi unele tradiţii progresiste care au împiedicat schimbarea totală a stilului şi ritmului de activitate din această şcoală. Astfel, cultivarea dragostei faţă de popor, de producţiile sale artistice şi faţă de misiunea de învăţător constituie şi azi una din tradiţionalele preocupări ale profesorilor şcolii de învăţători de la Iaşi.

Şcoala de la Iaşi, ca şi celelalte şcoli pedagogice din ţară, a căpătat organizarea corespunzătoare rolului pe care îl are, prin Reforma Învăţămîntului din R.P.R. din 1948. Aplicarea Reformei a transformat în mod revoluţionar conţinutul activităţii şi metodele de muncă în şcoala pedagogică din Iaşi.

Conținutul învățământului este nu numai mult îmbogățit față de etapele de dezvoltare a școlii dinaintea Reformei din 1948, dar și calitativ deosebit. Sistemul de cunoștințe, ce și le însușesc învățătorii pe care îi crește azi școala de la Iași, sînt științifice și astfel organizate ca să formeze viitorilor educatori o concepție științifică materialist-dialectică despre natură și societate. Ei sînt educați în spiritul dragostei fierbinți față de patria și poporul nostru muncitor, față de copiii pe care-i vor educa ei mîine și față de misiunea de învățător.

Pentru dezvoltarea acestor trăsături la elevii școlii este obligatorie continuarea, în noile condiții ale construirii socialismului în patria noastră, a tradițiilor progresiste, înaintate din trecutul școlii pedagogice din Iași, care a dăinuit de o sută de ani, datorită și acestor tradiții.

Școala pedagogică din Iași este acum în plină dezvoltare, datorită grijii pe care regimul nostru de democrație populară o poartă învățământului pedagogic, care este unul din factorii importanți ai revoluției culturale din patria noastră.

Cum am reuşit să obţin la elevii mei o scriere corectă şi frumoasă

ANA BĂRGĂUANU — învăţătoare
Şcoala de 7 ani nr. 148 Bucureşti

Programa de limbă romînă pentru clasele I—IV prevede formarea la elevi a deprinderii de a citi corect, conştient, curent şi expresiv, de a scrie fără greşeli, precum şi dezvoltarea vorbirii şi a deprinderii de a-şi exprima liber şi corect ideile, atît oral cît şi în scris.

În vederea realizării acestor sarcini, studiul limbii romîne la clasele I—IV cuprinde : citirea, gramatica şi ortografia, expunerea şi compunerea, caligrafia.

Voi încerca să arăt cum am procedat eu cu o serie de elevi, cu care am lucrat doi ani consecutiv — în clasa I şi a II-a — pentru a realiza cerinţele programei privitoare la deprinderea de a scrie corect şi frumos.

Am ţinut seama de importanţa deosebită pe care o are formarea la elevi a deprinderilor de scriere corectă şi frumoasă şi de faptul că pentru realizarea acestei sarcini trebuie dusă o muncă perseverentă cu elevii, începînd din clasa I.

În acest scop, am utilizat diferite procedee şi tipuri de teme indicate de metodica limbii romîne (gramatica) pentru clasele I—IV : copierea, scrierea după dictare, exerciţii de ortografie şi lucrări independente (expuneri şi compuneri). Permanent am legat strîns lecţiile de ortografie de cele de gramatică.

Astfel, pentru a obişnui pe copiii din clasa I să scrie corect fiecare cuvînt, fără a sări sau denatura litere, le-am dat exerciţii de felul următor:

I. Completarea în cuvinte a literelor omise, de exemplu: *b-ncă, tră-ască, copi-ul, cre-on, sc-iu* etc. Elevii au completat cu multă uşurinţă cuvintele.

II. Completarea în cuvinte a unor grupe de litere omise. Pentru aceasta, am scris pe tablă tema următoare :

Rîul a *în...ţat. Nin..* cu *ful..* mari. *Gheor...ţă* şi-a pus *că...la.* El se dă pe *...aţă.*

Elevii au citit tema şi, după ce le-am explicat cum trebuie făcută, au copiat-o în caietele lor, completînd în cuvintele subliniate grupele de litere omise.

Altădată am dat elevilor teme care se refereau la întrebuințarea punctului și a literei mari după punct. Am scris pe tablă exercițiul de la pag. 24 din manual, modificat astfel:

Doi băieți, Radu și Ionel, se joacă cu mingea Lenuța și Florica îi privesc de aproape ele nu au cu ce să se joace atunci Radu le cheamă să se joace cu ei fetele sînt bucuroase.

Bineînțeles, copiii au citit acest text cu greutate. Cînd i-am întrebat de ce au citit mai greu decît de obicei, ei mi-au răspuns că nu s-au pus punctele acolo unde era nevoie.

Elevii au executat apoi tema, punînd punctul acolo unde trebuia și, totodată, și litera mare după punct.

Copierea, îndeosebi copierea creatoare, este unul din mijloacele cele mai importante pentru însușirea ortografiei. Am folosit acest procedeu, dînd exemple cît mai variate și potrivite cu natura formelor ortografice și cu gradul de pregătire a elevilor. De pildă, am dat elevilor să copieze dintr-un text, anume ales, numai cuvintele care conțineau litera *x*.

În afară de exercițiile de copiere, am folosit în mare măsură și toate felurile de dictare: dictarea fonetică, dictarea cu explicații prealabile, dictarea liberă, dictarea creatoare, dictarea selectivă. Dictarea fonetică am folosit-o cu mult succes în clasa I; ea îmi dădea posibilitatea de a controla scrisul elevilor din punct de vedere ortografic și de a-i învăța noi reguli ortografice. În aceeași măsură am folosit și dictarea cu explicații prealabile.

La toate dictările făcute la clasa I am urmărit ca elevii să folosească just punctuația (punctul, semnul întrebării, semnul exclamării, liniuța de dialog), articolul hotărît *-l* (la substantivele de gen masculin la singular), articolul hotărît *-i* (la substantivele masculine la plural) și liniuța de unire.

Prin exerciții multe și variate am izbutit să obțin ca, la sfîrșitul primei jumătăți a anului, majoritatea elevilor să scrie corect; numai trei elevi mai făceau greșeli atît la citire cît și la scriere (ei nu foloseau, de pildă, articolul hotărît *-l* și *-i*). Pentru înlăturarea acestor greșeli am făcut cu acești elevi multe exerciții de scriere după dictare. Textele pentru dictare erau astfel alcătuite încît să cuprindă același substantiv în formă articulată și nearticulată.

Am utilizat, de asemenea, sistemul tabelelor, pe care le țineam expuse pe perete o bună perioadă de timp. Iată un exemplu de astfel de tabel, care ajută pe elevi să-și întipărească în memorie scrierea corectă a cuvintelor, cînd sînt articulate cu articolul hotărît:

măr	— *mărul*	meri	— *merii*
păr	— *părul*	peri	— *perii*
pom	— *pomul*	pomi	— *pomii*
băiat	— *băiatul*	băieți	— *băieții*
copil	— *copilul*	copii	— *copiii*

Am explicat elevilor pronunția și scrierea acestor cuvinte, le-am arătat că ele se schimbă în propoziție după înțeles. Pentru aceasta le-am dat următoarele exemple:

pentru singular: Eu am sădit un măr în grădină.
Mărul meu a rodit foarte mult.

pentru plural : Tata a sădit mai mulţi meri.
Merii au făcut multe mere.

Făcînd dese exerciţii de felul acesta, atît oral cît şi în scris, am reuşit să înlătur, în mare măsură, greşelile în legătură cu articolul hotărît.

Am dat mare atenţie regulilor care trebuie să fie memorate de elevi fără a fi explicate (deoarece explicarea lor le este inaccesibilă). Astfel, pentru scrierea cu *ă* (nu cu *e)* la sfîrşitul cuvintelor a căror rădăcină se termină în „ş" şi „j", am făcut multe exerciţii orale şi scrise. De asemenea, am făcut cu astfel de exemple şi tabele, pe care le-am afişat în clasă :

fruntaşă	schijă
mătuşă	cîrjă
corcoduşă	coajă
faşă	plajă
păpuşă	grijă etc.

Toate aceste tabele au stat afişate pe perete, pînă cînd am avut convingerea că elevii şi-au însuşit regula ortografică respectivă.

Pentru scrierea corectă a grupelor de litere *ia, ea, oa, ie* am folosit diferite exerciţii, combinate de mine după modelul celor din manual în aşa fel încît să alcătuiască un text închegat. De exemplu, pentru grupul *oa* am folosit textul :

A sosit toamna. S-au copt strugurii. Mioara şi Floarea s-au dus să ajute şi ele la culesul strugurilor. Ca să ajungă la vie, trebuiau să treacă pe lîngă moară. La moară erau mulţi oameni.

Pentru grupul de litere *ea* am dat elevilor textul următor :

Aseară am fost cu mama şi sora mea la teatru. Acolo am întîlnit pe unchiul Florea.

Elevii au copiat textele, subliniind grupul de litere *ea.*

Aplicînd în scriere cele învăţate la gramatică, făcînd exerciţii cît mai multe după predarea fiecărei teme sau fiecărui capitol şi ajutînd individual pe elevii care întîmpinau greutăţi în scrierea corectă, am reuşit ca la sfîrşitul anului şcolar, la clasa I toţi elevii să scrie corect din punct de vedere ortografic.

La începutul anului şcolar 1954—1955 am continuat munca cu aceiaşi elevi, care acum erau în clasa a II-a. Încă din prima săptămînă le-am dat o lucrare pentru a vedea în ce măsură au reţinut cunoştinţele predate în anul trecut. Majoritatea elevilor au luat nota 5 şi 4, ceea ce mi-a dovedit că elevii îşi însuşiseră în clasa I cunoştinţe temeinice.

Pentru că acum, în clasa a II-a, elevii erau mai mari, am încercat să le dau, în legătură cu ortografia, alte explicaţii — potrivit vîrstei lor.

Dacă în clasa I, elevii scriau cu liniuţa de unire, ajutaţi de memoria vizuală *(dă-mi, du-te, să-l, i-am* etc.), acum am căutat să le dau şi explicaţii, ţinînd mereu seama de puterea lor de înţelegere. Astfel, pentru scrierea lui *ia* şi *i-a* am dat următoarele exemple :

Ionel ia cartea.	Mama i-a dat mîncare.
Maria ia caietul.	Maria i-a cerut hainele.
Lenuţa ia iepuraşul.	Lenuţa i-a dat mingea.

Făcînd comparaţie între propoziţiile din coloana I şi a II-a, elevii şi-au dat seama că se scrie *ia* (fără liniuţă) cînd acest cuvînt este urmat de un nume de lucru sau de fiinţă, şi *i-a* (cu liniuţă de unire) atunci cînd cuvîntul care urmează după *i-a* arată o acţiune.

Pentru întărirea deprinderilor de folosire corectă a liniuţei de unire, s-au dat şi exemple scrise pe tabele speciale :

Ia copilul.	I-a chemat.
Ia pisica.	I-a trimis.
Ia mingea.	I-a dat.
Ia peniţa.	I-a scris.
Ia creionul.	I-a ascultat.

Am mai folosit şi alte exemple, scrise tot pe tabele :

Le-a ridicat.	L-a ridicat.
Le-am dat.	L-a dat.
Le-am întrebat.	L-a întrebat.

Aceste tabele au fost afişate pe pereţi, în atenţia elevilor care întîmpinau greutăţi în scrierea unor cuvinte asemănătoare.

Scrierea corectă nu se învaţă numai prin lucrări speciale de ortografie, ci şi prin folosirea lucrărilor scrise independent : compuneri şi expuneri. Elevii se deprind să gîndească atît la ceea ce vor expune, cît şi la ortografia cuvintelor. Expunerile sînt povestiri în legătură cu cele citite. Expunerile dezvoltă deprinderea de a reda logic ideile. Exerciţiile de expunere încep încă din primul an şcolar.

Am folosit, încă din clasa I, atît expuneri orale cît şi expuneri scrise. Aşa, de exemplu, elevii au făcut întîi expunerea orală, apoi în scris, a basmului *Turtiţa*. Eu le-am pus întrebări cu privire la conţinutul povestirii, iar ei au răspuns prin cîte o propoziţie la fiecare întrebare a mea. De exemplu :

— Ce a făcut baba?
— Ea a adunat toată făina şi a făcut o turtiţă.

— Unde a pus turtiţa?
— Ea a pus turtiţa pe cuptor să se coacă.

— Ce s-a întîmplat cu turtiţa?
— Turtiţa s-a rostogolit jos pe podea, apoi a ieşit afară pe drum.

— Cu cine s-a întîlnit ea?
— Ea s-a întîlnit cu iepurele, lupul, ursul şi vulpea.

— Ce i-au spus iepurele, lupul şi ursul?
— I-au spus că o vor mînca.

— Ce făcea turtiţa?
— Ea le cînta la fiecare cîntecul ei, apoi, se rostogolea mai departe.

— Dar vulpea ce a zis?
— Vulpea a lăudat turtiţa că este frumoasă.

— Ce s-a întîmplat după aceea?
— Vulpea a înghiţit turtiţa.

— Deci, cum este vulpea dacă s-a purtat astfel?
— Vulpea e şireată.

Compunerile, ca şi expunerile orale şi scrise, învaţă pe elevi să-şi expună închegat ideile. În expuneri, elevii enunţă ideile altora, pe cînd în compuneri ei îşi exprimă ideile lor proprii. Compunerile sînt legate mai mult de activitatea imaginaţiei creatoare a copiilor.

Pentru a dezvolta imaginaţia creatoare a elevilor şi posibilitatea lor de a-şi exprima liber ideile, am folosit diferite feluri de compuneri : com-

puneri pe baza materialului literar, după un tablou sau mai multe tablouri, compuneri libere, compuneri cu cuvinte date ca puncte de sprijin etc. Pentru povestiri după o ilustrație sau mai multe ilustrații, am folosit manualul de gramatică pentru clasa a II-a (pag. 39, 42, 49, 71). Dau un exemplu de felul cum am procedat: după intuirea tabloului de la pag. 71 (care reprezintă doi copii rătăciți în pădure), elevii au alcătuit, în colectiv, o povestire orală, răspunzînd la întrebările mele. Apoi au scris compunerea în mod independent.

Iată povestirea în legătură cu tabloul menționat mai sus (pag. 71), scrisă de elevul A.D. din clasa a II-a:

S-au rătăcit

Era o zi de vară. Ionel și Marioara s-au dus în pădure să culeagă mure. La plecare mama le-a spus să nu se rătăcească.

Copiii au plecat în pădure, ei s-au apucat să culeagă mure și flori. Cînd să plece spre casă nu mai găseau drumul. Marioarei îi era frică însă Ionel o îmbărbăta.

Ei au găsit drumul fiindcă s-au luat după urmele picioarelor, căci pămîntul era umed. Ce fericiți au fost copiii cînd au ajuns acasă.

Elevii au făcut și alte compuneri, de exemplu: *Povestea pînzei de in*, *O excursie* (la ferma de stat din comuna Dudu). Cu această ocazie, elevii au dovedit că știu să-și exprime gîndurile oral și scris, într-o înlănțuire logică și în chip corect din punct de vedere ortografic.

Am folosit, de asemenea, și alcătuirea de povestiri pe baza unui text în care propozițiile sau cuvintele nu sînt așezate în ordinea logică, precum și compuneri orale și scrise pe baza unor cuvinte date ca puncte de sprijin.

Un alt factor important pentru formarea deprinderilor de scriere ortografică este lectura. Citind mult, elevii observă ortografia cuvintelor, care li se fixează, astfel, în memorie. Ca atare, eu am utilizat mult lectura, urmărind, în afara celorlalte obiective, și pe acela legat de scrierea corectă. Am remarcat că elevii care au citit mai mult reușesc să dea exemple mai frumoase la lecțiile de gramatică, să se exprime mai frumos și mai corect în scris. Pentru ca elevii să poată citi cît mai mult, am organizat și o mică bibliotecă a clasei, mai ales pentru elevii care n-aveau acasă o bibliotecă.

*

Corectarea greșelilor trebuie privită ca unul din mijloacele cele mai importante pentru învățarea scrierii corecte. Trebuie să ținem seama de cauzele greșelilor: unii elevi fac greșeli din cauza necunoașterii regulilor ortografice, alții din neatenție etc.

Pentru corectarea greșelilor am utilizat diverse procedee: introducerea în cuvînt a literei omise, înlocuirea literei greșite cu cea corectă, punerea unui semn de întrebare (care ajută pe elev să-și descopere singur greșeala) etc. Dacă elevul nu poate să-și corecteze greșeala, îl ajut punîndu-i întrebări.

Cer elevilor să-și transcrie corect, la sfîrșitul lucrărilor, cuvintele pe care le-au scris greșit. Analiza greșelilor de ortografie și a celor de exprimare o fac cu toți elevii, în clasă. De asemenea, corectarea caietelor o fac zilnic, ocupîndu-mă în special de elevii care întîmpină greutăți mai mari în scrierea corectă. Controlul amănunțit al caietelor îl fac săptămînal, luînd caietele prin rotație. Elevii au două rînduri de caiete: cînd

iau un rînd la corectat, elevilor le rămîne celălalt rînd, pentru efectuarea lucrărilor zilnice. Toate lucrările scrise la limba romînă (gramatică, compunere etc.) se fac în același caiet. Ca să-mi dau seama în chip just de cunoștințele de ortografie ale elevilor, am întocmit scheme-model pentru evidența greșelilor. Evidența greșelilor mi-a fost foarte utilă și pentru că, pe baza ei mi-am putut da seama de regulile care n-au fost bine însușite de către elevi. În același timp, am putut să ajut efectiv pe elevii slabi și, pe de altă parte, am putut urmări progresul făcut treptat de la o lucrare la alta, de către fiecare elev.

*

Paralel cu scrierea corectă am urmărit și scrierea frumoasă. Un elev care scrie frumos își face lucrările scrise cu mai multă plăcere și, în același timp, face și mai puține greșeli. Prin exerciții cît mai multe de scriere a literelor și a cuvintelor, am reușit să formez la elevii mei deprinderi trainice de scriere, pentru ca și atunci cînd vor trece la scrierea rapidă, să-și păstreze un scris frumos și citeț.

Pentru realizarea unui scris frumos, am atras atenția copiilor asupra poziției corpului în timpul scrisului: corpul trebuie să fie drept, caietul înclinat în așa fel încît liniile oblice să vină perpendicular pe marginea băncii. Am arătat totdeauna cum se ține tocul și am făcut diferite exerciții prealabile de îndoire și dezdoire a degetelor, a mîinii etc.

Am controlat, de asemenea, călimările elevilor (să nu fie prea pline) și penițele (să nu fie prea tari, ci flexibile) pentru ca elevii să poată reda cu ușurință grosimea, rotunjimea literelor etc.

Pentru formarea deprinderii de a scrie corect și citeț fiecare literă și pentru a învăța pe copii să scrie oblic am folosit caietele cu liniatura specială pe clase.

La scrierea fiecărei litere am ținut seama de elementele componente ale literei și de legătura dintre litere.

Întotdeauna am scris, eu mai întîi, litera, cuvîntul sau propoziția la tablă, pentru a servi elevilor ca model. Înainte de scriere am lămurit elevilor sensul propoziției sau al cuvintelor necunoscute. În timp ce scriam la tablă, elevii urmăreau cu atenție cele ce scriam.

După predarea unei litere, elevii scriau 2—3 rînduri cu această literă. După aceea, făceam exerciții de legare a literei noi cu alte litere, în cuvinte. În acest scop, am ales cuvinte în care legătura dintre litere este mai dificilă, ca: *doi, ban, bob, boi, lot, vere, vreme, avion, scos, orz, zor, jos, cojoc* etc.

În timpul scrierii, trec printre bănci și atrag atenția elevilor asupra poziției corpului și asupra greșelilor, pe care le corectez. După fiecare lecție, verific caietele. Greșelile le îndrept, scriind din nou, la sfîrșitul lucrării, literele legate greșit de către elev sau, dacă este cazul, chiar cuvinte întregi.

Dau ca exemplu întregii clase scrierea frumoasă și corectă a unor elevi. Aceasta îi stimulează pe toți; fiecare elev se străduiește să imite o scriere frumoasă.

Folosind toate aceste procedee și muncind cu perseverență, am cules rezultate îmbucurătoare la sfîrșitul anului în clasa a II-a: din cei 35 de elevi cu care am lucrat, 17 au promovat la limba romînă cu nota 5, 15 cu nota 4 și numai 3 elevi cu nota 3.

Importanța planului de lecție în practica pedagogică a studenților

Prof. univ. D. TODORAN
Universitatea „V. Babeș", Cluj

Premize și metode de cercetare[1]. Pregătirea pedagogică practică a viitorilor profesori în facultățile de la universitate, înainte de Reforma Învățământului (1948), era îndrumată în sensul vederilor didactice și metodice ale herbartienilor și neo-herbartienilor. Susținută de mai toate catedrele de pedagogie, orientarea herbartiană a practicii pedagogice din fostele seminarii pedagogice universitare s-a concretizat în forme de activitate rigide și formale, care înstrăinau pe studenții-practicanți de aspectele reale ale vieții școlare. Una din aceste forme de activitate — elaborarea planurilor de lecție — constituia o adevărată cazną pentru student și un prilej de manifestare a lipsei de interes și chiar a antipatiei față de metodică și didactică; cu „pedagogia generală" se împăcau mai ușor pentru că era redusă la cîteva formule vagi și stereotipe.

Dacă deschidem, la întîmplare, unele publicații[2] caracteristice din acest punct de vedere, ne dăm seama nu numai de influența negativă pe care o pot exercita ideile herbartiene în formarea viitorului educator, ci și de limitele, lipsite de orice sens, pe care le-au atins unii „neo-herbartieni" (G. G. Antonescu și C. Narly) în felul lor de a fructifica „moștenirea" lui Herbart. Cel din urmă, de pildă, încercînd să depășească cu orice preț pe Herbart, păstrîndu-i totuși „spiritul" treptelor formale, a introdus în elaborarea planului de lecție — între altele — un așa-zis „principiu social", încît... „coloratura de fiecare moment a lecției este în același timp și de fiecare dată (sic!) cercetătoare, intuitivă, integrativă și tinzînd spre o umanitate superioară, din punct de vedere îndeosebi al vieții sociale: profesionale, naționale și general umane" (Cit. din: Sulea-Firu, op. cit., pag. 285). Cu asemenea „îndrumări" metodice, lipsite de orice noimă, este firesc să întîlnim — într-un plan de lecție (la clasa a VII-a de atunci, azi clasa a IX-a) despre poezia în formă populară „Revedere"

[1] La strîngerea și elaborarea materialului documentar din acest studiu au contribuit și: asistent Turovțev A. și lector Berariu O.

[2] Cf.: — *Cercetări Pedagogice*, Buletinul Seminarului Pedagogic Universitar din Iași, I, 1943, pag. 212 sq.;

— Sulea Firu, I.: Planul de lecție, *Revista de Pedagogie*, XII, 1942. pag. 259 sq. (Director C. Narly).

de Eminescu — „principiul social" concretizat în următorii termeni: „Caracterul mereu ascendent pe care-l are literatura noastră în veacul al XIX-lea e o dovadă de aptitudinile noastre poetice" (Ibidem, pag. 317).

Adoptarea didacticii formale și complicate a lui Herbart — a cărui poziție reacționară este atît de evidentă în evoluția gîndirii pedagogice — a creat serioase neajunsuri școlii românești în trecut. Chiar istoricii burghezi ai pedagogiei, ca de exemplu Compayré, afirmă că planurile herbartiene de lecții „conțin o mulțime de abstracțiuni moarte, de generalizări zadarnice, în luxul sistematizărilor lor sterile". Herbart susține că în desfășurarea învățării există două „momente" principale: pătrunderea și reflexiunea; divizînd „pătrunderea" în „claritate" și „asociație", iar „reflexiunea" în „sistem" și „metodă" a ajuns la patru momente (*„trepte formale"*); în fiecare din cele patru trepte Herbart distinge apoi trei moduri: descriptiv, analitic și sintetic. Din cele patru „trepte" inițiale, succesorii lui Herbart au derivat cinci: introducere, tratare, asociere, generalizare și aplicare, — sau șase: pregătire, anunțare, predare, generalizare, aprofundare, aplicare.

Schematismul formal al acestor trepte, derivat dintr-o teorie idealistă a cunoașterii, frîna dezvoltarea gîndirii elevilor. Căci „treptele" herbartiene sînt formale nu numai pentru că impun aceeași schemă rigidă pentru orice lecție de la orice clasă și la orice obiect, — distrugînd unitatea dinamică a procesului de învățare, — ci mai ales pentru că se presupunea că numai prin respectarea acestor trepte (în lecții) se dezvoltă judecata și gîndirea elevilor, adică se pot stabili legături și raporturi logice privind materialul asimilat.

După desființarea seminarelor pedagogice universitare, practica pedagogică a rămas un număr de ani nereglementată, pentru că majoritatea cadrelor didactice de la catedrele de pedagogie din facultăți se găseau în perioada de informare în ceea ce privește știința pedagogică sovietică. În momentul de față, regulamentul practicii pedagogice (din 1954) — sau alte directive din partea Ministerului Învățămîntului nu lămuresc tehnica și conținutul practicii pedagogice din institutele noastre de învățămînt superior. Regulamentul de funcționare a practicii statornicește că „practica pedagogică face parte integrantă din procesul de învățămînt" și că scopul ei constă în a „asigura pregătirea pedagogică a studenților, viitoare cadre didactice, atît în vederea predării obiectelor de specialitate, cît și a muncii educative cu elevii, în școală și în afară de școală, prin îmbinarea cunoștințelor teoretice cu munca didactică". Abia recent, prin direcția respectivă M. I., s-a elaborat și s-a definitivat o programă școlară a practicei pedagogice în institutele de învățămînt superior (cu îndrumări metodice).

La Universitatea „V. Babeș" Cluj, s-a creat în 1952—1953 *colectivul metodicienilor* (de la toate facultățile cu secții școlare) care, împreună cu catedra de pedagogie, a încercat să fixeze liniile de orientare ale practicii pedagogice universitare și să lămurească problemele teoretic-științifice și tehnico-metodice pe care le ridică această practică. Sprijinită pe materialul sovietic (în special lucrarea lui Poleanski: „Practica studenților în școală"), acest colectiv a precizat: sarcinile studentului în cadrul practicii, sarcinile metodicianului și asistentului (conducător de grupă de practică), conținutul cursurilor de metodică, schema model de „fotografiere" (analiză) a unei lecții, schema pentru observarea psihologică a elevului și clasei și a întocmirii portretului psihologic al acestora etc.

Stabilirea liniilor de orientare în organizarea tehnică a activităţilor cuprinse de practica pedagogică a studenţilor lasă deschisă uşa spre problemele legate de formele concrete ale acestei practici. De obicei se ştie ce trebuie făcut; mai puţin, *cum* trebuie făcut. Studiul de faţă încearcă să prezinte unele date şi sugestii privind una din aceste probleme, anume *planul de lecţie* în practica pedagogică a studenţilor.

Din faptul că forma de bază a organizării muncii instructiv-educative în şcoală este lecţia, rezultă că elementul dominant în activitatea de pregătire practică a viitorilor profesori este ţinerea (predarea) de lecţii. Formarea deprinderilor de muncă instructiv-educativă, sprijinită pe instruirea pedagogică, psihologică şi metodologică, se verifică cu prilejul predării lecţiilor în clasă. Restul activităţilor (familiarizarea cu toate laturile muncii din şcoală, cunoaşterea elevilor şi a clasei, studierea muncii directorului, dirigintelui etc.) completează acest aspect al pregătirii profesionale a viitorului educator.

Predarea unei lecţii, în condiţii optime, depinde, în mod esenţial, de pregătirea ei temeinică. Pregătirea în cadrul practicii pedagogice conţine, în mod obişnuit, următoarele etape:

1) primirea temei cu indicaţii preliminare (din partea conducătorului grupei de practică sau a metodicianului);

2) studierea programei şcolare şi a manualului pentru fixarea conţinutului nou al lecţiei şi a legăturii cu lecţia anterioară;

3) alegerea şi studierea literaturii ştiinţifice şi metodice necesare lecţiei;

4) determinarea scopului, sarcinilor şi conţinutului esenţial al lecţiei respective;

5) fixarea conţinutului, tehnicii metodice şi a materialului didactic al lecţiei;

6) întocmirea planului de lecţie;

7) întocmirea conspectului lecţiei şi prezentarea lui (pentru aprobare, la termenele fixate).

Aceste etape, care preced expunerea lecţiei în clasă, pot fi întregite cu: repetarea lecţiei acasă (recomandată mai ales începătorului, la care „presiunea" emotivă tulbură frecvent desfăşurarea lecţiei în clasă).

*

Cu această lămurire preliminară, putem trece la obiectivul nostru limitat, anume la problema planului de lecţie.

În plan şi apoi în conspect (dacă e cazul, precum se va arăta) se condensează rezultatul muncii individuale de pregătire a studentului-practicant. Cu prilejul elaborării planului se ridică următoarele chestiuni principale: formularea precisă a scopului şi determinarea structurii, conţinutului şi tipului de lecţie, urmate de descrierea precisă a etapelor din desfăşurarea ei. Rolul şi locul planului de lecţie în cadrul activităţii pregătitoare sînt concepute în mod diferit de metodicieni; nu toţi recomandă şi planul şi conspectul, după cum există mari diferenţe cu privire la extensiunea acestora etc. Didactica şi metodicile existente ne arată apoi că sîntem încă departe (şi probabil vom fi mereu) de anume scheme despre structuri şi tipuri de lecţii unanim admise, — datorită complexităţii procesului instructiv-educativ, a practicii educative care scoate la iveală neîncetat situaţii şi înfăţişări noi la diferitele nivele şcolare, precum şi la

variatele materii de studiu. Se pot da numai indicații care să orienteze practica mai pozitiv decît înainte.

Experiența și observațiile noastre privind practica pedagogică a studenților din facultățile universității clujene au descoperit unele elemente *formale* în activitatea acestora, îndeosebi în elaborarea planurilor de lecție. Cercetînd natura acestor elemente precum și condițiile și cauzele determinante, am ajuns la ipoteze (inițiale și provizorii) că cele mai multe greutăți și lipsuri se leagă :

a) de nepriceperea studentului-practicant de a folosi cunoștințele de didactică și metodică, în contexte diferite, de cele în care le-a asimilat cu prilejul pregătirii examenelor, și

b) de lipsa de înțelegere a raportului existent între „logica" internă a cunoștințelor și a științei în general și „logica" procesului de transmitere a acestor cunoștințe prin învățămînt.

În legătură cu întîia ipoteză se ridică, de pildă, probleme ca acestea : ce corespondență există între specificul și particularitățile proprii *fiecărei* lecții și structura tipologică a lecțiilor ?

Structura și tipurile de lecții, luate ca puncte de orientare, nu știrbesc originalitatea fiecărei lecții și nu imprimă o schemă rigidă (formală) planului și activității creatoare (în clasă) a propunătorului ? În schemele de planuri, recomandate în metodici, nu se întîlnesc etape care ne amintesc „treptele" lui Herbart ? Cu privire la a doua constatare, ne putem întreba asupra măsurii în care conținutul unei lecții poate fi „pedagogizat", transpus în termeni didactici, fără să se îndepărteze de logica sistematică a științei respective și fără să vulgarizeze teoria materialist-dialectică a cunoașterii, — prin conexarea greșită, de exemplu, a principiilor didactice de momentul senzorial și rațional al cunoașterii etc.

Răspunsul la aceste întrebări impunea culegerea unui material de date și fapte corespunzătoare atît din faza de pregătire a lecțiilor, cît și din timpul ținerii acestora în clasă. Materialul documentar pe care ne sprijinim în formularea generalizărilor din acest studiu a fost cules prin metoda observației, convorbirii, convorbirii indirecte (chestionar) și a documentării școlare. Astfel, s-a dat unui număr de 132 studenți-practicanți (de la Facultățile de Filologie-Istorie, Științe Naturale și Pedagogie) următorul chestionar (cu lămuriri concrete) :

1) Ce *rol* a avut planul de lecție în etapa de pregătire? (Ajutorul dat de asistent, metodician, profesor; respectarea principiilor metodice etc.).
2) Ce *dificultăți* s-au ivit în cursul elaborării planului?
3) Ce *rol* a avut planul în *ținerea* lecției în clasă? (Corespondența dintre plan și lecție, realizarea planului, piedici, situații nou ivite în clasă etc.).

Alt chestionar, cu următorul cuprins, s-a dat metodicienilor facultăților și profesorilor din învățămîntul mediu pe lîngă care erau atașați candidații :

1) Ce *criterii* ați folosit în aprecierea planurilor de lecție?
2) Ce *lipsuri* esențiale ați descoperit în întocmirea planurilor de lecție ale studenților-practicanți.
3) Ce *rol* a avut planul în desfășurarea și reușita lecției în clasă?
(Observații privind respectarea planului, utilizarea lui în timpul lecției, soluționarea situațiilor nou ivite la lecție etc.).

Acestora li se adaugă : analiza unui număr de dări de seamă scrise (procese-verbale) despre modul desfăşurării lecţiilor de probă ale studenţilor-practicanţi (din 1953, 1954, 1955), precum şi un număr apreciabil de planuri de lecţie.

Rezultate:

1. *Pregătirea planului de lecţie.* Necesitatea planului de lecţie nu este pusă la îndoială de nici un student-practicant. Iată cîteva date :

La *Facultatea de Filologie-Istorie,* 31 (din 53) studenţi-practicanţi arată că :

— planul de lecţie i-a ajutat să-şi sistematizeze materialul spre a putea preda lecţia clar şi logic ;

— neputîndu-se sistematiza decît materialul cunoscut, planul te obligă să te pregăteşti ;

— planul constituie un ghid în munca profesorului, dîndu-i posibilitatea să se obişnuiască cu verigile lecţiei şi să predea materia într-o ordine firească.

Opt studenţi-practicanţi susţin că planul este „necesar pentru încadrarea lecţiei în timpul fixat" ; alţii (în număr de 5) susţin că „planul odată făcut şi recitit, rămîi cu o idee clară de felul cum ai face lecţia", deoarece planul „dă o oglindă a mersului lecţiei" sau constituie „firul conducător în predarea lecţiei".

Un număr de 7 studenţi sînt de părere că : planul „fixează şi cantitatea de cunoştinţe care trebuie date elevului în decursul unei ore", sistematizează şi distribuie raţional materialul de predat, previne omisiunea lucrurilor importante, accentuează esenţialul şi lasă la o parte amănuntele nesemnificative care ar dăuna scopului urmărit de lecţie.

Un student-practicant (din cei 7 de mai sus) remarcă şi faptul că „prin planul de lecţie profesorul are o oglindă vie a activităţii sale în tot timpul anului", iar la recapitularea materiei, privind planurile va şti ce s-a făcut şi ce nu s-a făcut la fiecare lecţie.

Alţi 3 studenţi (din cei 7 amintiţi) socotesc de asemenea că „planul ajută să vezi ce probleme pune lecţia respectivă, să descoperi lipsurile pe care le ai în cunoştinţe şi să le înlături". Un altul constată că „planul ajută pe cel ce predă să nu se abată de la subiect".

În acelaşi sens întîlnim răspunsuri similare şi la studenţii-candidaţi, de la *Facultatea de Ştiinţe Naturale,* care relevă îndeosebi faptul că întocmirea planului constituie mijlocul de sistematizare a cunoştinţelor care vor fi predate.

Studenţii-practicanţi de la *Facultatea de Pedagogie* subliniază valoarea deosebită a planului în faza de elaborare a lecţiei. Dintr-un total de 49 de studenţi, 29 justifică rolul planului prin aceea că el face posibilă : sistematizarea cunoştinţelor de predat şi alegerea esenţialului din întreg materialul pe care îl cunosc în legătură cu tema lecţiei ; 14 văd rolul planului în cerinţa de a prelucra materialul de expus la nivelul de înţelegere al clasei respective ; iar 6 afirmă că rolul planului consistă în faptul că dă posibilitate propunătorului să împartă proporţional timpul între diferitele verigi ale lecţiei.

Răspunsurile privitoare la *obstacolele şi greutăţile* ivite în cursul elaborării planului de lecţie sînt şi ele felurite şi indică un nivel destul de

ridicat al preocupării practicanților în ceea ce privește însușirea cunoștințelor și deprinderilor necesare muncii didactice.

La *Facultatea de Filologie-Istorie* rezultatele se pot grupa astfel:

— 23 studenți-practicanți arată că n-au întîmpinat greutăți serioase în alcătuirea planului de lecție;

— 6 au avut dificultăți în sistematizarea materialului, deoarece au avut de extras dintr-un material vast numai ceea ce era necesar lecției pregătite;

— 3 susțin că le-a fost greu să se adapteze nivelului de înțelegere al clasei pe care n-o cunoșteau îndeajuns;

— 3 n-au putut face cu ușurință legătura cu lecția veche;

— 3 au avut dificultăți din cauza necunoașterii suficiente a materialului de predat;

— 2 arată că alcătuirea planului le-a cerut prea mult timp;

— 2 menționează că n-au avut manuale după care să se poată orienta;

— 2 n-au știut cum să încadreze lecția în timp, dat fiind materialul prea vast pentru o oră;

— restul de 6 n-au știut „să delimiteze diferitele etape ale lecției", sau n-au cunoscut „tehnica (scrisă) a planului", ori n-au știut cum să formuleze întrebările și eventualele răspunsuri (probabile) ale elevilor.

La *Facultatea de Științe Naturale,* majoritatea studenților-practicanți afirmă că n-au avut dificultăți în alcătuirea planurilor de lecție; un număr redus arată însă că au avut neajunsuri, deoarece manualul nu corespundea cu programa, iar volumul de cunoștințe, indicat de profesor, a depășit timpul obișnuit, repartizat unei lecții.

La *Facultatea de Pedagogie,* dintr-un grup de 71 studenți-practicanți (anii III și IV, 1953—1954), 58 consideră drept greutate principală sistematizarea materialului pentru lecție; uneori materialul cerut este prea întins, alteori este deficitară chiar planificarea materiei de către profesorul din învățămîntul mediu. Alte dificultăți se referă la:

— lipsa de manuale bune, care să corespundă cu cerințele programei școlare, de exemplu la psihologie (12 studenți-practicanți);

— necunoașterea nivelului clasei la materia respectivă (11 studenți-practicanți);

— alegerea metodelor adecvate pentru conținutul lecției (7 studenți-practicanți);

— precizarea scopului lecției (8 studenți-practicanți);

— formularea întrebărilor (5 studenți-practicanți);

— întocmirea de planuri pentru obiecte a căror metodică nu s-a predat (5 studenți-practicanți);

— asigurarea unei legături organice între lecția nouă și cea veche (3 studenți-practicanți);

— lipsa unei metodici a pedagogiei (2 studenți-practicanți).

Încadrarea lecției în timp — cu toată planificarea — n-a fost realizată decît de 55% din studenții-practicanți ai acestei facultăți. S-au realizat însă progrese din acest punct de vedere la ultimele lecții.

Aceste greutăți au fost, în parte, înlăturate cu sprijinul metodicianului, a asistentului (conducător de grupă) și a profesorului din învățămîntul mediu. Iată cîteva date în acest sens:

— Din 53 studenți-practicanți ai *Facultății de Filologie-Istorie*, 35 arată că au primit un ajutor real la alcătuirea planurilor de lecție și anume în ce privește: felul de a întocmi planul, ordinea firească a predării cunoștințelor, metodele ce trebuie folosite, separarea esențialului de neesențial, realizarea trecerii logice de la un moment al lecției la altul.

— Un număr de 7 studenți-practicanți susțin că, în faza pregătitoare a lecției, n-au simțit nevoia și n-au cerut nici o lămurire din partea metodicianului etc.

— Alți 6 menționează că și-au alcătuit singuri planul pe baza cîtorva indicații generale primite de la cei ce conduc practica; după ținerea și discutarea lecției s-au scos în evidență lipsurile acestor planuri, de care s-a ținut seamă la alcătuirea planurilor următoare (deci nu poate fi vorba de o „independență" totală în elaborarea lecțiilor).

Studenții-practicanți de la *Facultatea de Științe Naturale*, arată că, în general s-au sprijinit — în privința metodelor de predare, a materialului didactic utilizabil etc. — pe indicațiile celor ce conduc practica.

La *Facultatea de Pedagogie*, majoritatea studenților din anii III și IV (care fac lecții la clasele I—IV) precizează că au primit indicații metodice privind: sistematizarea materialului de predat, alegerea metodelor și procedeelor de folosit, stabilirea precisă a scopului lecției etc. O parte însă relevă faptul că n-au primit îndrumări suficiente din partea învățătorilor respectivi.

Din datele noastre se desprinde așadar concluzia că, în faza de pregătire a lecției, planul contribuie la:

— sistematizarea cunoștințelor de predat (din punct de vedere cantitativ și calitativ);

— precizarea desfășurării (în timp) și a verigilor lecției, precum și adaptarea materialului de predat la nivelul clasei (accesibilitatea).

Iar piedicile întîlnite de studenții-candidați se referă la:

— greutatea de a fixa cantitatea cunoștințelor cuprinse în lecție și de a le lega de cunoștințele vechi;

— necunoașterea tehnicii de întocmire (scrisă) a planului;

— dificultatea alegerii metodelor adecvate și a formulării precise a întrebărilor.

Opinii deosebite se întîlnesc și cu privire la necesitatea îndrumării practice: unii o cer continuă și sistematică, alții o socotesc mai limitată pentru a putea face loc inițiativei și independenței personale în elaborarea lecțiilor.

Să ne oprim o clipă și la înfățișarea exterioară a planului. Orice lecție, integrată în tematica unui capitol (al programei), are un conținut propriu și o anumită organizare metodică, schițată în plan. Ce extensiune are și trebuie să aibă planul de lecție? Din analiza planurilor studenților-candidați de la cele trei facultăți rezultă că nu există limite bine conturate; unele planuri sînt scurte, rezumative, iar altele se întind pe 4—5 pagini cuprinzînd toate amănuntele inclusiv anume prevederi despre situații ce s-ar putea ivi în clasă. Este oare necesar un plan care să cuprindă, schematic, numai indicarea formelor esențiale ale activității din timpul lecției, sau un conspect cu descrierea fiecărei etape în mod amănunțit, sau se impune atît planul cît și conspectul, mai ales pentru profesorii începători? — Planurile prea scurte și sumare, pe care le fac unii pro-

fesori, sînt de cele mai multe ori, formale; conspectele, deşi consumă mult timp, sînt necesare pentru lecţiile demonstrative (de orice fel) şi pentru cele care cuprind probleme noi şi complexe. Observaţiile noastre şi concluziile colectivului metodicienilor (de la Universitatea din Cluj) înclină spre recomandarea unui plan de lecţie destul de dezvoltat pentru a zugrăvi desfăşurarea amănunţită a lecţiei pe etape, dar care să elimine datele legate de aspecte mărunte şi greu de precizat (ca de exemplu să se prevadă toate răspunsurile elevilor). S-a observat chiar o oarecare rezistenţă la studenţii-candidaţi, care nu sezisau clar diferenţa dintre „plan" şi „conspect" (exprimîndu-şi dorinţa să li se limiteze obligaţia, în cadrul practicii, fie numai la plan fie numai la conspect). Majoritatea participanţilor socotesc inutil conspectul atunci cînd au alcătuit planul lecţiei. De exemplu, din 49 de practicanţi ai Facultăţii de Pedagogie numai unul socoteşte important conspectul în elaborarea lecţiei.

Fără a uita deosebirea dintre plan şi conspect (şi folosul acestuia din urmă în anumite împrejurări), în practica pedagogică a facultăţilor noastre s-au cerut numai planuri de lecţie. Dar, precum afirmam, din analiza unui număr considerabil de astfel de planuri am putut constata că unele sînt mai sumare, în vreme ce altele sînt adevărate conspecte (potrivit exigenţei conducătorului de grupă şi a metodicianului). Cu prilejul unei analize a practicii pedagogice continue (din noiembrie—decembrie 1954), unii candidaţi au susţinut că un conspect consumă prea mult timp şi că, mai tîrziu, în viaţa profesională nu vor fi ţinuţi să-şi întocmească şi conspecte...

2. *Planul şi ţinerea lecţiei în clasă.* Răspunsurile candidaţilor privitoare la rolul şi la realizarea planului în desfăşurarea lecţiei, precum şi la soluţiile date situaţiilor neprevăzute din clasă, relevă legătura planului cu succesul lecţiei şi cu unele aspecte particulare — chiar personale — din activitatea didactică. Majoritatea candidaţilor socotesc planul ca factor determinant al reuşitei lecţiei. De exemplu: din 53 de candidaţi ai Facultăţii de Filologie, 40 afirmă că planul le-a dat siguranţă şi prestigiu în faţa clasei, i-a ajutat să împartă raţional timpul etc.

Precizări similare se întîlnesc şi în răspunsurile practicanţilor de la Facultatea de Ştiinţe Naturale.

La Facultatea de Pedagogie, răspunsurile variază pe ani. Practicanţii din anul III arată, în majoritatea lor, că, datorită planului, lecţia şi-a atins scopul, asigurîndu-se înlănţuirea logică a materialului şi a concluziilor la fiecare verigă (etapă) principală. În schimb, din practicanţii anului IV (care continuau practica pregătitoare anului III), 62% afirmă că planul de lecţie a avut, în timpul predării acesteia, numai un rol secundar, de ghid şi orientare generală.

În ce măsură şi sub ce formă poate fi folosit planul în timpul ţinerii lecţiei?— În „Pedagogia" de sub redacţia prof. I. A. Kairov, se menţionează în această privinţă că: „Trebuie să evităm în timpul lecţiei consultarea planului, căci aceasta produce o impresie nefavorabilă asupra elevilor şi-l stinghereşte chiar pe profesor". Kazanţev crede, din contră, că „atunci cînd este necesar, profesorul se poate uita în plan sau în carte, în timpul lecţiei. Dacă profesorul nu va abuza de această metodă, nu va suferi nici desfăşurarea lecţiei şi nici autoritatea sa nu va fi subminată". În practica pedagogică s-a cerut studenţilor să nu folosească planul în clasă pentru a-şi dezvolta priceperea de a face o expunere liberă. (În această privinţă

s-au făcut şi la seminare încercări de a expune liber referatele scrise). Într-un număr de cazuri (38%) lecţia a fost ţinută cu planul în faţă. Unii candidaţi au mărturisit că emoţia momentului este atît de puternică şi inhibitivă, încît fără „sprijinul" direct al planului scris — în realitate, în aceste cazuri, aveam de-a face cu un conspect — s-ar intimida în faţa elevilor, metodicianului, profesorului şi a celorlalţi practicanţi care asistă ; alţii motivează consultarea planului spunînd că-l folosesc pentru a nu se pierde în digresiuni inutile.

O altă chestiune care se ridică în această ordine de idei se referă la îndeplinirea planului în clasă, la abateri de la plan şi la situaţiile neprevăzute care se pot ivi în timpul lecţiei. Din răspunsurile studenţilor-candidaţi se desprind următoarele constatări :

La Facultatea de Filologie-Istorie, 30 din 53 de studenţi-practicanţi arată că lecţiile au corespuns planului ; 9 susţin că lecţiile lor n-au corespuns întru totul planului pentru că au depăşit timpul disponibil, astfel că au predat numai o parte din cunoştinţele prevăzute. Problemele noi, ivite în timpul lecţiei, neprevăzute în plan, au fost rezolvate datorită „inspiraţiei de moment", „prezenţei de spirit", (ceea ce înseamnă lipsă de explicaţie n.n.) şi mai ales cunoaşterii materiei.

La Facultatea de Pedagogie, mai mult de jumătate din candidaţii anului III n-au îndeplinit planul, în primele lecţii, în întregime, pentru că în clasă au apărut condiţii neprevăzute, care aú modificat sau limitat conţinutul şi timpul lecţiei şi au impus chiar schimbări în metodele de predare. Iată cîteva din aceste condiţii : necesitatea unei pregătiri şi a unei verificări mai lungi a cunoştinţelor (decît cea prevăzută) ; nivelul ridicat al clasei a impus scurtarea unor momente ale lecţiei şi transmiterea de cunoştinţe neincluse în plan ; planul prea încărcat în raport cu timpul disponibil etc.

Din analiza unor dări de seamă privitoare la lecţiile (de probă) finale se desprind constatări similare. S-a întîlnit şi cazul unei complete răsturnări a planului : la o lecţie de recapitulare, repetiţia s-a făcut invers de cum a fost prevăzută, pentru că elevii nu-şi însuşiseră cunoştinţele predate anterior, pe care să se poată sprijini lecţia conform planului. Reţinem din aceeaşi analiză şi constatarea că în unele dări de seamă lipseşte orice referinţă despre structura planului (aspecte pozitive şi negative), despre corespondenţă dintre plan şi lecţie etc., — ceea ce reprezintă o lipsă evidentă a modului în care s-au apreciat lecţiile respective.

Planul trebuie dezvoltat şi respectat întocmai şi în întregime? În desfăşurarea procesului de învăţămînt se pot ivi situaţii cînd planul nu poate fi urmărit în toate amănuntele ; aceste situaţii sînt, fără îndoială, excepţii. Dacă respectarea planului nu poate fi neglijată, rămîne chestiunea aspectului „creator" al lecţiei, al puterii ei de convingere, al „pasiunii" transmiterii adevărului, care ar putea fi stînjenite de o planificare rigidă...

Planul sprijină, dar nu determină — prin sine — reuşita unei lecţii. Căci problemele didactice, legate de aspectul viu al procesului educativ, se învederează în momentul în care profesorul intră în clasă. Stimularea şi menţinerea atenţiei şi a interesului, dezvoltarea gîndirii independente etc. prin folosirea procedeelor şi metodelor potrivite, precum şi tratarea individuală a elevilor în timpul desfăşurării lecţiei constituie elemente

de seamă în conturarea condițiilor care asigură succesul lecției. Desfășurarea lecției în clasă implică o întreită concentrare a profesorului: spre conținutul științific al lecției, spre clasă (atît ca întreg cît și ca un colectiv format din felurite individualități) și spre propria sa comportare. Insuccesul lecțiilor rezidă de obicei în lipsa de coordonare a acestor factori în dinamica lecției. Cine se gîndește numai la sine și face abstracție de elevi dă lecției un aer de manierism (care provoacă uneori și zîmbete), oricît de bogate i-ar fi cunoștințele; preocuparea numai de conținutul lecției poate avea ca efect neglijarea comportării personale și pierderea contactului cu clasa; cel ce se orientează numai după elevi și uită exigențele expunerii științifice, sfîrșește într-o superficialitate ieftină. Măiestria pedagogică are la bază această aptitudine de a echilibra și armoniza exigențele științifice ale materiei predate, ținuta proprie și participarea activă a întregei clase în procesul de transmitere și asimilare a cunoștințelor și de formare a priceperilor și deprinderilor.

3. *Structura lecției și schema (forma) planului.* Unii practicanți arată că au întîlnit greutăți în fixarea structurii lecției și formulării planului. Observațiile noastre înclină spre concluzia că în acest loc se ivesc pericolele cele mai frecvente de a elabora un plan formal, cu o nu mai puțin formală înțelegere a naturii procesului de învățămînt.

Lupta pentru combaterea formalismului herbartian în practica școlară este numai o latură a luptei împotriva oricărui formalism. Înlăturarea „treptelor" herbartiene nu stăvilește posibilitatea introducerii pe alte căi a formalismului în tehnica de elaborare și ținere a lecției.

Dacă planul este privit ca o copie, imagine sau fotografie a procesului de transmitere a unui fragment de cunoștințe științifice și reflectă structura internă a acestora, orientarea gîndirii didactice în elaborarea unei lecții nu pleacă de la plan la fragment, ci de la fragment la plan. Eroarea fundamentală a vechei didactici consta în considerarea „treptelor" (momentelor) lecției ca „substanțe", desprinse de realitatea fenomenelor și cunoștințelor (cărora le-ar corespunde tot atîtea jaloane psihice interne); treptele erau un fel de pat al lui Procust, în care trebuia să intre orice cunoștință în procesul predării, chiar dacă i s-ar fi amputat „capul" și s-ar fi alungit „membrele"...

Dar planul nu creează — așa cum credeau Herbart și succesorii lui — ordinea și structura internă a materiei de predat, ci invers logica firească a cunoștințelor de predat impune o anumită schemă planului și o anumită structură lecției. Această structură, la rîndul ei, cuprinde ordinea și succesiunea diferitelor etape ce o compun. În fixarea structurii unei lecții trebuie să se țină seamă de următoarele elemente constante: a) scopul lecției, b) conținutul ei (fragmentul de cunoștințe sau priceperile și deprinderile de format), c) particularitățile de vîrstă ale elevilor și d) metodele de muncă ale profesorului cu elevii. Izolarea și exagerarea unuia sau altuia din aceste elemente, pentru ușurința formulării planului, deschide fereastra spre formalism. Accentuarea scopului instructiv-educativ (mai ales educativ) a dus la „căutarea" unor momente (forțate) de „actualizare" care nu se conexau organic de conținut; sublinierea particularităților de vîrstă poate sfîrși într-un psihologism îngust (prin elementarizarea și vulgarizarea cunoștințelor) etc. Conținutul științific al lecției rămîne elementul dominant din care derivă scopul și metodele de muncă ale profesorului; adaptarea conținutului la particularitățile de vîrstă (acce-

sibilitatea) are limite definite, de care nu ţinea seamă vechea didactică şi metodică, pentru că denaturarea adevărului ştiinţific în procesul de învăţămînt era destul de frecventă. Armonizarea acestor patru componente în structura lecţiei prin menţinerea unui nivel ştiinţific ridicat al conţinutului constituie o premiză indispensabilă unui învăţămînt temeinic.

Criteriile folosite de metodicieni în aprecierea planurilor sînt, în general, următoarele: cantitatea şi calitatea materialului în raport cu programa, fixarea corectă a scopului lecţiei, aplicarea principiilor didactice în elaborarea structurii planului, determinarea justă a tipului (acolo unde nu era dat tipul de lecţie în planul tematic al profesorului sau învăţătorului), alegerea metodelor adecvate, gradul de independenţă în muncă (de cîte ori a cerut îndrumări şi de ce natură) şi, în fine, aspectul exterior (estetic). Lipsurile cele mai frecvente, întîlnite de metodicieni în planuri, sînt rezultatul unor pregătiri superficiale şi grăbite şi se referă la: sărăcia conţinutului, incorectitudini stilistice şi supărătoare greşeli de ortografie, nerespectarea programei (date în plus şi mai ales în minus), determinarea greşită a scopului, alegerea nepotrivită a temelor pentru acasă, lipsa unei legături logice între diferitele momente ale lecţiei şi a lecţiei cu celelalte lecţii dinăuntrul unei teme mari.

4. *Concluzii.* Determinarea conţinutului practicii pedagogice a studenţilor-practicanţi din institutele de învăţămînt superior şi fixarea mijloacelor metodice în vederea dezvoltării priceperilor şi deprinderilor necesare profesiunii didactice este actuală şi constituie una din condiţiile ridicării nivelului general al învăţămîntului din şcoala medie prin formarea de cadre din ce în ce mai bine pregătite.

Studiul prezent, întemeiat pe date şi observaţii scoase din practica pedagogică a studenţilor de la unele facultăţi ale Universităţii „V. Babeş" din Cluj, a încercat să scoată în evidenţă rolul planului de lecţie în această practică, — cu scopul de a sezisa unele aspecte pozitive şi negative în activitatea de întocmire a planurilor, în vederea întăririi celor dintîi şi a eliminării celor din urmă. Înlăturarea formalismului din munca de elaborare a lecţiilor nu implică numai lupta împotriva vechilor vederi formaliste herbartiene, ci şi îndrumarea pozitivă a muncii pregătitoare a studentului-practicant. N-am făcut decît să atingem problema şi n-am reuşit să-i lămurim decît unele aspecte; ea va trebui cercetată mai amănunţit pentru a se putea aduce o contribuţie la metodica practicii pedagogice. Ipotezele noastre iniţiale comportă însă studii şi observaţii suplimentare.

În construirea lecţiei se poate ivi pericolul de a accentua principiile didactice şi metodice în dauna conţinutului, — în alţi termeni, de a stîrbi logica şi sistematica unei ştiinţe ori discipline de dragul unui plan în a cărui structură să nu lipsească nici un element prevăzut de metodică... În asemenea cazuri planul conţine elemente formale, pentru că nu oglindeşte logica fragmentului de cunoştinţe (cuprins în lecţie) şi îndepărtează elevul (ca în cazul didacticii herbartiene) de cunoaşterea adevărată a realităţii. Absurdităţi metodice se ivesc îndeosebi atunci cînd se încearcă să se „adapteze" conţinutul unui anumit scop — care nu derivă din acest conţinut în mod firesc, sau atunci cînd se introduc în lecţie momente artificiale de „actualizare".

Planul de lecţie rămîne un auxiliar preţios al predării, a cărui valoare în munca de pregătire este incontestabilă; această valoare se poate reduce în faza de ţinere a lecţiei pînă la o anumită limită, pe măsură ce se dezvoltă priceperea şi deprinderea didactică.

Problemele politehnizării învățămîntului în școala sovietică[1]

EUGEN BLIDEANU
Directorul Direcției Metodice
din Ministerul Învățămîntului

Școala sovietică se găsește astăzi într-o etapă deosebit de importantă a activității sale. Ea își îndreaptă toate eforturile spre îndeplinirea sarcinilor istorice trasate de Congresul al XIX-lea al Partidului, anume introducerea învățămîntului general obligatoriu de 10 ani și a învățămîntului politehnic general.

Problema politehnizării învățămîntului se află, deci, în centrul preocupărilor Ministerului Învățămîntului și ale Academiei de Științe Pedagogice, fiind privită cu larg interes și viu frămîntată de toți slujitorii școlii sovietice.

La rezolvarea ei, alături de Ministerul Învățămîntului, contribuie activ Academia de Științe Pedagogice, oamenii de știință, specialiști din toate domeniile, practicieni din școli și din alte instituții educative, tehnicieni și ingineri din producția industrială și agricolă.

Politehnizarea învățămîntului își găsește un larg răsunet în rîndurile elevilor și părinților. În jurul ei s-a creat un adevărat curent de opinie publică, puternic și constructiv, care își găsește justificarea în faptul că prin politehnizarea învățămîntului, școala de cultură generală va îndeplini un mare rol istoric în viața societății socialiste în drumul ei spre comunism.

Tovarășul ministru Kairov, în raportul ținut la consfătuirea Prezidiului Academiei de Științe Pedagogice din decembrie 1954, a arătat că: „Școala de cultură generală politehnică trebuie, în primul rînd, să asigure însușirea de către tînăra generație a bazelor de cunoștințe științifice despre natură și societate, însușirea metodelor de aplicare a cunoștințelor în practică și formarea pe această bază a concepției științifice despre lume.

În al doilea rînd, ea trebuie să fie o treaptă pregătitoare pentru învățămîntul superior și mediu tehnic și, în același timp, trebuie să pregătească pe tînăr pentru activitatea practică.

În al treilea rînd, să formeze din tînăra generație, prin îmbinarea învățămîntului general cu învățămîntul politehnic și cu munca în producție, membri ai societății comuniste, cu o dezvoltare multilaterală.

[1] Acest articol a fost scris în urma vizitei în U.R.S.S., în luna mai a.c., a unei delegații a lucrătorilor din învățămînt din țara noastră.

Importanța deosebită care se acordă problemei politehnizării învățământului se poate deduce și din faptul că în Ministerul Învățământului și la Academia de Științe Pedagogice au fost create organe speciale care se ocupă cu această problemă.

Astfel, în cadrul Ministerului Învățământului, la Serviciul metodic, există un sector constituit din trei metodiști care lucrează în mod special la problemele în legătură cu politehnizarea. În cadrul Academiei de Științe Pedagogice — la Institutul de teoria și istoria pedagogiei s-a creat, în același scop, un sector format din zece colaboratori științifici, specialiști în fizică, chimie, biologie, ingineri, psihologi, pedagogi. Șeful acestui sector este pedagogul Skotkin, cunoscut prin lucrările sale de didactică și de politehnizare.

Acest sector are ca obiectiv al activității sale fundamentarea științifică a căilor și metodelor de politehnizare a învățământului. Astfel, în prezent sectorul respectiv se ocupă cu elaborarea unei lucrări științifice cu privire la „Bazele pedagogice ale muncii elevilor în sistemul învățământului politehnic", cu felul cum trebuie să se desfășoare munca în școală, pentru ca ea să răspundă în cel mai înalt grad scopurilor de politehnizare a învățământului.

Ministerul Învățământului și Academia de Științe Pedagogice, pornind de la convingerea că politehnizarea învățământului este un proces de lungă durată, lucrează în prezent la precizarea căilor reale și a celor posibile de introducere a învățământului politehnic general.

Pornind de la scopurile pe care le urmărește politehnizarea învățământului, pedagogii sovietici se preocupă în primul rînd ca, în cadrul școlii, elevii să-și însușească principiile științifice care stau la baza producției moderne — adică bazele științifice ale producției mecanice, chimice, agricole. Pentru aceasta, e nevoie să se cunoască:

1. Izvoarele principale de energie, adică energetica.
2. Bazele tehnice ale sistemului de transmisie a energiei și a mișcării, adică tehnica.
3. Bazele tehnologiei producției, adică tehnologia.
4. Problemele fundamentale ale organizării producției în industrie și agricultură.

În urma cercetărilor și studiilor întreprinse, s-a stabilit că aceste cunoștințe se pot asigura prin obiectele de învățământ care constituie baza introducerii în școală a învățământului politehnic, anume: fizica, chimia, matematica, biologia, geografia, desenul și desenul liniar. Și celelalte obiecte de învățământ pot să contribuie la politehnizare, dar sarcina o rezolvă în primul rînd obiectele de mai sus.

A doua problemă, care intră în conținutul învățământului politehnic și de care se preocupă Ministerul Învățământului și Academia de Științe Pedagogice, se referă la formarea la elevi a deprinderilor și priceperilor pentru diferite feluri elementare de muncă precum și la cunoașterea și mînuirea diferitelor mașini și unelte.

Aceasta nu înseamnă că școala trebuie să formeze muncitori calificați, — spun pedagogii sovietici, — ci înseamnă doar o scurtare a timpului în care un absolvent al școlii poate deveni muncitor de înaltă calificare.

Pornind de la aceste principii, Ministerul Învățământului — cu sprijinul larg al Academiei de Științe Pedagogice și al tuturor celor preocupați de

problemele şcolii sovietice — desfăşoară în prezent o activitate intensă, menită să ridice conţinutul învăţămîntului la nivelul sarcinilor pe care Partidul şi Statul Sovietic le-au pus în faţa şcolii în etapa actuală.

Astfel, s-au elaborat noi planuri de învăţămînt în care s-au făcut schimbări, mărindu-se numărul orelor la unele obiecte de învăţămînt legate de politehnizare, scoţîndu-se alte obiecte şi adăugîndu-se ore speciale pentru activităţile practice.

S-au stabilit cerinţele cu privire la cunoştinţele politehnice şi deprinderile practice pentru anumite obiecte: fizica, chimia, matematica, biologia, desenul. Pe baza acestor cerinţe s-a trecut la revizuirea şi elaborarea noilor programe şi manuale, care vor fi introduse în mod treptat în toate clasele pînă în anul şcolar 1957—1958.

În politehnizarea învăţămîntului un rol important se acordă excursiilor şcolare organizate în întreprinderi, unde elevii pot să-şi dea seama de organizarea şi procesele producţiei moderne, să-şi consolideze şi să-şi lărgească cunoştinţele, să prindă interes pentru munca productivă. În acest scop, Ministerul Învăţămîntului a luat măsuri ca, de la clasa a IV-a pînă la clasa a X-a, să se prevadă în planul de învăţămînt şi în programe cîte 6 zile de excursii pentru fiecare clasă — eşalonate pe tot parcursul anului şcolar. Aceasta a atras după sine amînarea închiderii anului şcolar de la 20 mai la 30 mai.

Pentru realizarea celei de-a doua sarcini a învăţămîntului politehnic, care se referă la însuşirea de către elevi a deprinderilor practice, pe baza cunoaşterii şi manipulării uneltelor şi maşinilor simple, Ministerul Învăţămîntului desfăşoară în prezent un întreg sistem de măsuri, care vor duce la rezolvarea problemei în următorii 3—4 ani.

În felul acesta, odată stabilite conţinutul şi forma lucrărilor practice pe clase, s-a introdus în planul de învăţămînt, începînd cu anul 1954—1955, la clasele I—IV, lucrul manual şi lucrări practice agricole.

La clasele V—VII se prevăd în planul de învăţămînt cîte 2 ore pe săptămînă pentru lucrări practice de prelucrarea lemnului şi a metalului, lucrări care se vor desfăşura în ateliere de tîmplărie şi de lăcătuşerie. De asemenea, în clasele V—VII se va introduce practica agricolă, care se desfăşoară pe terenul experimental al şcolii.

Pînă în prezent, lucrările practice s-au introdus la clasa a V-a, iar în anul viitor se vor introduce şi la clasa a VI-a.

La clasele VIII—X practica va cuprinde cunoaşterea şi lucrul cu maşinile, electrotehnica, precum şi bazele agriculturii.

Astfel:

— *în clasa a VIII-a* programa va cuprinde studiul şi lucrul la strung, freză, raboteză şi alte maşini;

— *la clasa a IX-a* se învaţă structura şi funcţionarea automobilului;

— *la clasa a X-a* se prevede practica în legătură cu electrotehnica.

Pentru şcolile de la sate se prevede practica agricolă.

Astfel:

— *la clasa a VIII-a* se vor organiza lucrări practice agricole legate de diferite culturi, cu aplicarea maşinilor;

— *la clasa a IX-a* se prevede cunoaşterea tractorului şi munca pe tractor;

— *la clasa a X-a* se prevede electrotehnica cu aplicaţii la maşinile agricole.

După cum se vede, la introducerea lucrărilor practice în şcoli se ţine seama de procesul de producţie accesibil şcolilor respective.

E preţioasă în acest scop recomandarea ce va fi cuprinsă în programele de lucrări practice, care stabileşte ca şcolile sătești să înceapă cu lucrările agricole şi de la acestea să treacă spre cele industriale, iar şcolile de la oraşe să înceapă cu lucrări industriale, de la care să se treacă spre cele agricole.

Introducerea lucrărilor practice se va face treptat.

Ministerul Învăţământului condiţionează ritmul introducerii lucrărilor practice de asigurarea bazei materiale necesare: ateliere, maşini, unelte, instrumente etc.

Organizarea şi conţinutul muncii în atelierele şcolare la clasele V—VII constituie o problemă care se află în studiu la Ministerul Învăţământului. De asemenea, Ministerul Învăţământului lucrează în prezent la proiectarea utilajului cu care să fie dotate atelierele. O parte din acest utilaj a început să fie produs în industria de material didactic a ministerului.

Politehnizarea învăţământului nu este însă o problemă care să intereseze numai pe oamenii din învăţământ sau pe aceia care au contingenţă cu învăţământul. Fiind ridicată la nivelul unei probleme de stat, pentru realizarea ei, şcoala se bucură de sprijinul preţios al Statului sovietic, sprijin care s-a simţit din plin în toată istoria şcolii sovietice.

În acest scop, guvernul Uniunii Sovietice a dat un decret prin care trasează întreprinderilor industriale sarcina de a pune la dispoziţia şcolilor utilaj nefolosit în întreprinderi. La aceasta se adaugă faptul că, încă mai de mult, întreprinderile patronează şcolile şi le înzestrează cu unelte şi instrumente de lucru. Aşa, de exemplu, numai în oraşul Leningrad 200 de şcoli sînt utilate, de către întreprinderile care le patronează, cu ateliere şi camere de lucru.

Introducerea învăţământului politehnic a ridicat o nouă problemă destul de importantă, anume pregătirea cadrelor care să poată face faţă cu succes noilor sarcini puse în faţa şcolii. În acest domeniu, Ministerul Învăţământului a stabilit cîteva principii călăuzitoare.

Astfel, la întocmirea programelor şcolilor pedagogice se va avea în vedere pregătirea de cadre care să poată forma la elevi deprinderile elementare de lucru manual.

Ministerul Învăţământului este preocupat în prezent de elaborarea unui sistem de pregătire cît mai raţională a cadrelor care să predea construcţia şi funcţionarea maşinilor şi electrotehnica la clasele VIII—X.

O problemă care ridică unele dificultăţi este pregătirea profesorilor care vor preda lucrul manual la clasele V—VII. Sînt propuneri ca, în această perioadă de tranziţie, lucrările de atelier la aceste clase să fie predate fie de un profesor cu pregătire şi experienţă în această muncă, fie de specialişti: ingineri, maiştri, tehnicieni sau profesori de la şcolile de meserii.

În legătură cu pregătirea cadrelor care să poată îndeplini cerinţele învăţământului politehnic, o intensă activitate o desfăşoară Institutele de perfecţionare a cadrelor didactice.

La Institutul central de perfecţionare din Moscova există un cabinet care se ocupă în mod special de problemele politehnizării.

În programul cursurilor organizate de Institutul central și de cele regionale au loc lecții și lucrări practice legate de politehnizarea învățământului.

E demn de subliniat că Institutele de perfecționare au strîns un vast material care oglindește experiența școlilor în ceea ce privește introducerea învățămîntului politehnic.

O rodnică activitate desfășoară în acest sens și cabinetele pedagogice raionale. Iată un mic exemplu care este concludent în această privință: în cadrul cabinetului pedagogic al raionului Moscova din orașul Leningrad, s-au organizat, anul acesta, seminarii speciale pentru pregătirea învățătorilor care să poată preda lucrul manual la clasele I—IV.

Politehnizarea învățămîntului este un proces de lungă durată, care se introduce în școli în mod treptat și metodic.

Așa cum s-a arătat, programele și manualele școlare vor fi revizuite și se vor elabora altele noi pentru toate clasele pînă în anul 1957—1958.

Lucrările practice s-au introdus în anul școlar 1954—1955 numai la clasele I—IV și a V-a, iar în anul 1955—1956 se vor introduce la clasele VI—VIII.

Ritmul acesta este pe deplin justificat, ținîndu-se seama de importanța care se acordă politehnizării învățămîntului; aci nu-și pot avea locul riscuri sau încercări neizbutite.

O dovadă a seriozității cu care se studiază și se rezolvă această problemă o constituie faptul că înainte de a se fi introdus în școli, programele și lucrările practice se experimentează în școlile experimentale ale Academiei de Științe Pedagogice. În aceste școli, lucrările practice s-au introdus de la clasa I pînă la clasa a X-a, în felul următor:

Clasele I—IV — lucrul manual;
Clasele V—VII — prelucrarea lemnului și metalului în atelierul de tîmplărie și lăcătușerie;
Clasa a VIII-a — studiul mașinilor;
Clasa a IX-a — structura și funcționarea automobilului;
Clasa a X-a — electrotehnica.

Atelierele din aceste școli au fost înzestrate de întreprinderile care patronează școlile respective.

Lucrările practice se desfășoară sub supravegherea directă a colaboratorilor științifici ai Academiei de Științe Pedagogice care, în cursul activității verifică programele, le schimbă sau le completează și le definitivează.

În sistemul de măsuri privind politehnizarea învățămîntului, o deosebită atenție se acordă participării directe a elevilor la munca în producția industrială și agricolă. Această problemă este deosebit de importantă, nu numai din punct de vedere pedagogic, ci și pentru că interesează în mare măsură economia națională.

Pregătirea elevilor pentru muncă, pentru activitatea practică se impune ca o necesitate obiectivă ținînd seama și de faptul că numai o parte din absolvenții școlii de cultură generală vor intra în învățămîntul superior. Cei mai mulți dintre aceștia — și numărul lor crește într-un ritm rapid odată cu generalizarea învățămîntului de 10 ani — vor trebui ca, după terminarea școlii, să se încadreze în producția industrială și agri-

colă, unde vor reuşi într-un timp extrem de scurt să-şi însuşească profesiuni care necesită o înaltă calificare.

În felul acesta se va ajunge la realizarea directivelor partidului ca toţi muncitorii şi ţăranii să devină oameni instruiţi şi culţi, ridicîndu-se astfel la nivelul tehnicienilor şi inginerilor.

Ministerul Învăţămîntului şi Academia de Ştiinţe Pedagogice se preocupă în prezent de găsirea celor mai potrivite căi pentru antrenarea elevilor în producţia obştească.

În această privinţă li s-a lăsat şcolilor libertatea de a-şi manifesta din plin iniţiativele variate şi creatoare.

Ministerul Învăţămîntului sprijină eforturile şcolilor în care astfel de activităţi au un caracter concret, o justificare didactică-educativă şi obţin rezultate bune.

Sînt numeroase exemplele de metode variate, pe care le-au găsit şcolile pentru ca să poată lega învăţămîntul de munca productivă, ca să antreneze pe elevi în activitatea creatoare a poporului.

Astfel, unele şcoli au convenit cu întreprinderile industriale şi agricole în privinţa plasării elevilor pentru un anumit număr de ore în producţie, în afara orelor de clasă. În oraşul Sverdlovsk, în vacanţa de primăvară din anul acesta, 20 de şcoli au desfăşurat practica în întreprinderi industriale — timp de 6 zile, cîte 3—4 ore pe zi.

Activitatea în cercuri constituie una din formele importante de legare a învăţămîntului de munca productivă. În multe şcoli există cercuri de radiofonişti, de automobilişti.

Pe lîngă şcolile de la sate există cercuri de tractorişti şi mecanizatori. Elevii din aceste şcoli, luînd parte la muncile agricole din colhozuri, folosesc şi maşinile respective. Deci, munca în aceste cercuri şcolare este completată cu participarea activă a elevilor în procesul de producţie.

Experienţa a fost studiată în mai multe şcoli şi a arătat că elevii care fac parte din cercurile de tractorişti şi combainieri, îşi însuşesc mult mai uşor profesia respectivă. În unele şcoli, ca de exemplu în cele din Krasnodar, elevii proveniţi din astfel de cercuri au reuşit să dea examene şi să obţină calificarea de tractorist chiar în timpul şcolii.

Unele şcoli au mers şi mai departe în ceea ce priveşte organizarea cercurilor. Astfel este şcoala nr. 111 din oraşul Kalinin, care, în afară de cercurile din cadrul ei, a organizat, de comun acord cu conducerea întreprinderilor, şi cercuri în aceste întreprinderi.

În organizarea acestor cercuri s-a pornit de la faptul că întreprinderea termoelectrică din oraş are nevoie, pentru anumite ramuri, de cadre de muncitori calificaţi.

Cercurile care s-au înfiinţat în întreprindere au avut, deci, scopul de a pregăti elevii pentru acele specialităţi în care întreprinderea ducea lipsă de cadre.

După absolvirea şcolii, mulţi dintre elevii care au făcut parte din aceste cercuri au rămas ca muncitori în fabrică.

În ceea ce priveşte participarea directă a elevilor la munca în producţie, şcoala sătească păşeşte înainte. Ea a trecut de la munca pe terenurile experimentale şcolare la munca pe cîmpurile colhoznice. O mare amploare a luat mişcarea de masă privind participarea elevilor la cultivarea porumbului. Unele şcoli din regiunea Leningrad au pornit ofensiva porumbului, cultivînd porumb pe suprafeţe mari pînă la 20 ha.

Uneori şcolile patronează anumite sectoare din colhoz, răspunzînd de acestea pînă la recoltare.

Alteori elevii care lucrează sînt încadraţi în brigăzile colhoznice.

Planurile de muncă ale şcolilor se stabilesc de comun acord cu tehnicienii şi conducerea colhozurilor, fixîndu-se termenele pentru diferitele categorii de muncă. Conducerea şcolii se preocupă, în primul rînd, de repartizarea muncii potrivit cu vîrsta elevilor.

Munca agricolă depusă de elevi pe cîmpurile colhoznice se face după toate normele tehnice fiind retribuită după norma „zi-muncă".

Ministerul Învăţămîntului şi, în general, şcolile se preocupă îndeaproape ca munca elevilor să fie subordonată scopurilor didactice şi educative ale şcolii.

Ministerul Învăţămîntului şi Academia de Ştiinţe Pedagogice studiază cu multă grijă această activitate variată de participare a elevilor la munca în producţie. Ea urmează a fi generalizată atît prin studii şi lucrări pedagogice, cît şi prin măsuri organizatorice.

Preocuparea de a găsi forme cît mai variate şi mai potrivite pentru legarea învăţămîntului de producţie a dat naştere, în unele locuri, la o experienţă cu totul nouă.

Astfel, în Republica Socialistă Sovietică Ucraineană s-au întreprins, începînd din anul trecut, unele încercări de a se îmbina învăţămîntul general cu învăţămîntul profesional. În 6 şcoli medii s-a organizat munca în fabrică a elevilor timp de 6 ore pe săptămînă. Prin această practică se urmăreşte a se da tinerilor o pregătire profesională completă, care le va permite să intre în producţie după terminarea şcolii, adică să devină muncitori de înaltă calificare.

În alte 26 de şcoli s-a întreprins altă experienţă: pregătirea de specialişti cu calificare medie, în special tehnicieni. Odată cu terminarea şcolii, se urmăreşte să se dea tineretului şi diploma de tehnician. În acest scop a fost nevoie să se prelungească durata şcolarităţii cu unul pînă la doi ani.

Delegaţia noastră a vizitat două şcoli experimentale din prima categorie care, pe lîngă cultura generală, urmăresc să asigure şi pregătirea elevilor ca să devină muncitori de înaltă calificare: o şcoală în oraşul Kiev, unde elevii fac practică de strungărie şi lăcătuşerie, şi o şcoală sătească, unde elevii fac practica de tractorişti şi combainieri. La aceste şcoli, din trei clase a V-a, două au fost alese pentru practică.

La şcoala medie nr. 14 din Kiev, practica se desfăşoară în întreprinderea care patronează şcoala.

Pregătirea şi organizarea practicii s-a făcut foarte minuţios de către conducerea şcolii şi conducerea uzinei. Pentru îndrumarea practicii, conducerea uzinei a repartizat ca instructori pe cei mai buni muncitori. Conducerea practicii a fost dată în seama inginerului şef al producţiei.

Atît Ministerul Învăţămîntului din R.S.F.S.R., cît şi Academia de Ştiinţe Pedagogice apreciază că experienţa care se desfăşoară la aceste şcoli din R.S.S. Ucraineană ar putea să fie una din formele reuşite ale îmbinării învăţămîntului general cu cel profesional, cu condiţia de a se prelungi durata şcolarităţii cu un an.

Pregătirea profesională care se realizează în aceste şcoli — obiectează tovarăşii din Moscova — va paraliza oarecum posibilitatea absolvenţilor şcolilor medii de a-şi alege liber profesiunea, aceste şcoli pregătind muncitori calificaţi pentru o anumită ramură.

Observaţiile şi concluziile profesorilor de la aceste şcoli, cît şi ale conducerii uzinei, sînt foarte interesante.

În primul rînd, la aceste clase care fac practică, procentul de promovare a elevilor a crescut simţitor, iar disciplina s-a îmbunătăţit foarte mult, atitudinea şi comportarea elevilor fiind de toată lauda.

Pe de altă parte, conducerea uzinei îşi propune să acorde elevilor practicanţi calificarea de muncitori gr. I-II-III chiar numai după un an de practică. Tehnicienii, inginerii şi muncitorii din uzină au fost de-a dreptul uimiţi de ritmul rapid cu care elevii îşi însuşeau meseria.

Această experienţă a stîrnit un viu interes în rîndul părinţilor şi elevilor. Sute de cereri sosesc din partea părinţilor care solicită ca şi fiii lor să fie primiţi în astfel de şcoli. Acelaşi lucru este insistent cerut şi de elevii din alte şcoli.

Aşa cum sublinia şi conducerea Ministerului Învăţămîntului din R.S.S. Ucraineană, experienţa din aceste şcoli este numai un început. Continuarea ei, observaţiile şi studiile ce se vor face în acest timp, vor verifica justeţea pedagogică.

Trebuie subliniat că politehnizarea şcolii, dezvoltarea legăturii între învăţămînt şi munca productivă sînt măsuri care au ca scop să completeze pregătirea temeinică şi multilaterală a tinerei generaţii.

De aceea, în şcoala sovietică n-au fost puse pe plan secundar celelalte obiecte de învăţămînt, a căror legătură cu politehnizarea învăţămîntului este mai mică, de exemplu: limba şi literatura maternă, limbile străine, istoria etc.

Şcoala sovietică, credincioasă indicaţiilor date de Lenin, depune o intensă activitate sub toate formele — organizatorică, didactică, metodică — pentru ca tineretul să-şi poată însuşi întreg tezaurul de cunoştinţe pe care l-a creat omenirea.

Lupta pentru un nivel cît mai înalt de pregătire a elevilor, pentru însuşirea temeinică şi sistematică a cunoştinţelor, pentru formarea priceperilor şi deprinderilor de a le aplica în practică, prevenirea şi lupta împotriva rămînerii în urmă la învăţătură şi, în acest scop, ridicarea calităţii lecţiilor (pregătind şi perfecţionarea cadrelor), sînt probleme care se pun cu şi mai mare exigenţă în faţa şcolii şi pedagogiei sovietice şi frămîntă pe toţi lucrătorii din învăţămîntul sovietic.

Toate acţiunile didactice şi organizatorice pe care le desfăşoară în prezent şcoala şi pedagogia sovietică, privind politehnizarea învăţămîntului şi legarea acestuia de munca productivă, sînt însoţite de o intensă activitate educativă pentru a dezvolta la elevi dragostea şi interesul pentru învăţătură, pentru muncă, cît şi dorinţa de a se încadra în efortul creator al poporului.

În acest sens se desfăşoară din plin o puternică ofensivă educativă. Pe baza îndrumărilor date de minister, în şcoli se organizează pe scară largă întîlniri ale elevilor cu fruntaşi în producţie. Aceştia le vorbesc elevilor despre munca lor interesantă, se organizează excursii în producţie, se vizionează filme, se îndrumează lectura elevilor spre acelaşi scop. De asemenea, se desfăşoară o intensă propagandă pedagogică în rîndurile părinţilor.

Toate aceste acţiuni educative exercită o puternică influenţă asupra elevilor, le formează o concepţie sănătoasă despre muncă şi despre idealul lor în viaţă. Aşa se explică faptul că, după absolvirea şcolii, foarte mulţi

elevi merg direct în producție și într-un timp extrem de scurt, datorită pregătirii lor generale, devin muncitori cu înaltă calificare.

În felul acesta, în Uniunea Sovietică a început să fie zdruncinată mentalitatea care apasă asupra părinților și elevilor că, dacă absolventul școlii de cultură generală nu ajunge în învățământul superior, viața nu-i mai oferă nici o perspectivă.

Legătura între școală și fabrică este un fenomen foarte des întîlnit în Uniunea Sovietică.

Sugestiv și plastic a concretizat această situație directorul unei întreprinderi din Kiev, în care elevii fac practică în producție. El spunea că „prietenia între școală și fabrică a început de mult și se întărește pe zi ce trece".

Același director se exprima cu mîndrie că, în aceste momente cînd legătura între fabrică și școală se dezvoltă, inginerii, tehnicienii și muncitorii din fabrică înțeleg să devină și educatori, să se îngrijească de pregătirea și viitorul tineretului. Așadar, alături de școală, pârtașe la opera de educare a tineretului sînt și fabrica, uzina, colhozul și societatea în ansamblul ei, reușind astfel să insufle tineretului, pe lîngă visurile îndrăznețe de viitor, și dorința arzătoare de a se alătura încă de pe băncile școlii, muncii constructive a poporului.

Un exemplu grăitor despre efectul muncii educative desfășurate în rîndul elevilor îl constituie, pe lîngă faptul că mulți elevi, după absolvirea școlii, merg direct în producție, și relatările directorilor de la școlile vizitate de noi, care arătau că serii întregi de elevi ce urmează să termine anul acesta sînt stăpînite de dorința nestăvilită de a pleca să lucreze în provinciile îndepărtate. Ei își exprimă această dorință și în cîntecul lor preferat: „ Noi plecăm, plecăm la pămînturile înțelenite".

Prețioase sînt învățămintele însușite de delegația noastră din activitatea pe care o desfășoară școala și pedagogia sovietică pentru introducerea învățămîntului politehnic, pentru legarea învățămîntului de producție — pentru formarea la elevi a deprinderilor de muncă productivă.

Urmînd și în acest domeniu experiența școlii sovietice și ținînd seama de scopul școlii noastre de cultură generală în condițiile construirii socialismului, se impune să se întreprindă unele acțiuni organizate pentru introducerea și întărirea elementelor de politehnizare și în învățămîntul nostru.

Începînd cu acest an școlar, odată cu revizuirea și elaborarea programelor de învățămînt la fizico-chimice, științele naturale, matematică, s-a dat o deosebită importanță problemelor care se referă la cunoașterea de către elevi a principiilor ce stau la baza producției industriale și agricole.

Astfel, în programa de fizică pentru clasele VI—VII s-au introdus pentru prima dată multe teme legate de mecanizarea agriculturii. La științele naturii s-a acordat o mai mare atenție acelor teme care urmăresc să înarmeze pe elevi cu cunoștințe științifice despre creșterea și îngrijirea plantelor și animalelor pe baza tehnicii celei mai înaintate, precum și despre felul cum omul poate transforma natura în scopul nevoilor sale.

În scopul accentuării elementelor de politehnizare în învățămîntul nostru, începînd cu acest an școlar, s-a introdus în clasele I—IV lucrul manual și lucrări practice pe terenul școlar.

Programa pentru acest obiect cuprinde lucrări variate pe care trebuie să le execute elevii în fiecare clasă, în funcție de particularitățile lor de vîrstă.

Așa, de exemplu, sînt prevăzute lucrări de hîrtie și carton, modelaje din argilă și plastilină, împletituri și cusături, precum și lucrări practice agricole pe terenul școlar.

În procesul acestor activități, elevii își vor forma reprezentări și noțiuni concrete despre mărime, formă, volum, greutate, culoare, care vor duce la îmbogățirea cercului lor de cunoștințe, la dezvoltarea gîndirii și la îmbogățirea vocabularului lor.

De asemenea, aceste lucrări vor avea o deosebită însemnătate educativă, întrucît vor dezvolta la elevi atitudinea socialistă față de muncă și față de avutul obștesc, contribuind la formarea deprinderilor elementare de muncă, de mînuire a celor mai simple unelte de lucru.

Introducerea lucrului manual și a lucrărilor practice în clasele I—IV este un prim pas care se face în direcția formării la elevii noștri a deprinderilor de muncă.

Acest proces trebuie să fie continuat prin introducerea în clasele V—VII a lucrărilor de atelier și a practicii agricole pe terenul școlar.

Întrucît aceste activități ridică probleme mari și mult mai grele, în acest an școlar astfel de lucrări se vor experimenta doar în cîteva școli.

În viitor, odată cu crearea condițiilor materiale necesare și a valorificării primelor experiențe în acest domeniu, lucrările practice la clasele V—VII se vor extinde treptat și în restul școlilor.

Formarea la elevi a deprinderilor de muncă, dezvoltarea interesului pentru muncă și prețuirea acesteia, în așa fel ca după absolvirea școlii tineretul nostru să se îndrepte și spre activități productive, necesită un sistem întreg de măsuri pe care trebuie să-l desfășoare școala noastră.

Trebuie, în acest scop, intensificată munca educativă în rîndurile elevilor, trebuie să se realizeze pe scară mult mai largă antrenarea elevilor la diferite forme de muncă obștească, pentru ca ei să aducă o contribuție activă după puterile lor la efortul creator al întregului nostru popor.

Găsirea celor mai potrivite forme și căi pentru formarea la elevi a deprinderilor de muncă, a legării învățămîntului de munca productivă și de antrenarea lor în procesul muncii creatoare, trebuie să preocupe pe toți oamenii școlii noastre.

În acest scop, deosebit de valoroase sînt inițiativele de care cadrele didactice trebuie să dea dovadă — experiențele pe care le desfășoară în această direcție și propunerile și sugestiile pe care le vor face.

Unele probleme în legătură cu predarea limbii romîne în şcolile cu limba de predare maghiară

VIORICA ZACIU
Profesoară la Şcoala pedagogică de fete, Oradea

Mai mulţi profesori care predau limba romînă în şcolile cu limba de predare maghiară ne-au cerut să dăm o consultaţie în legătură cu predarea obiectului lor de specialitate.

În acest scop am cerut tov. Zaciu Viorica, profesoară la Şcoala pedagogică de fete nr. 2 din Oradea, să dea o asemenea consultaţie bazată pe experienţa proprie.

Cunoaşterea limbii romîne de către minorităţile naţionale din ţara noastră ajută la consolidarea unităţii moral-politice a poporului nostru muncitor, adîncind sentimentul fraternităţii între aceste minorităţi naţionale şi poporul romîn.

În acest articol eu voi prezenta, pe baza propriei mele experienţe, unele probleme în legătură cu predarea limbii romîne la şcolie cu limba de predare maghiară.

Predarea limbii romîne în şcolile cu limba de predare maghiară prezintă unele greutăţi obiective. Una din aceste greutăţi o constituie faptul că noi, profesorii, nu avem la îndemînă o metodică specială privind predarea limbii romîne la aceste şcoli, ci numai îndrumări cuprinse în programele pentru limba romînă. De multe ori — şi adesea în probleme grele — profesorul trebuie să se descurce singur.

Ca să suplinim — în oarecare măsură — această lipsă, noi utilizăm metodica lui V. M. Cistiakov referitoare la predarea limbii ruse în şcolile neruse, apărută la Budapesta şi intitulată în traducerea maghiară „Az orosz nyelv iskolai oktátasának modszertana". Fără îndoială că noi aplicăm această metodică ţinînd seama de specificul limbii romîne.

Pentru a asigura însuşirea limbii romîne de către elevii maghiari, eu mă preocup în egală măsură de vocabular şi de gramatică.

În vederea îmbogăţirii vocabularului, se pot folosi diferite metode. În clasele V—VII, una dintre cele mai eficace metode — în special pentru învăţarea substantivelor şi adjectivelor — este metoda directă, care constă în prezentarea obiectelor în faţa elevilor. De exemplu, analizînd poezia „Stema ţării", în prealabil va fi arătată elevilor stema R.P.R.

De asemenea, poate fi folosit pentru îmbogăţirea vocabularului şi procedeul prezentării tablourilor care ilustrează o povestire. Aplicînd acest procedeu, de exemplu la clasa a VI-a, cu prilejul predării lecţiei „Capra cu trei iezi" de I. Creangă, se vor putea explica în limba romînă cuvinte ca: „mezin" (cel mai mic), „chersin" (albie mai mică) etc. Tot prin metoda directă se pot explica unele expresii ca de exemplu:

„Largi de un cot sînt paşii lui"

din poezia „Iarna pe uliţă" de G. Coşbuc.

Prin metoda directă putem, de asemenea, explica unele cuvinte cu înţeles figurat.

Metoda directă are anumite părţi pozitive: de exemplu, economiseşte timpul — denumirea obiectului, acţiunii sau însuşirii, lămurindu-se prin însăşi prezentarea obiectului sau a ilustraţiei respective. Atenţia elevului este îndreptată mereu spre

cuvîntul nou. Aplicată la îmbogăţirea vocabularului unei limbi necunoscute, ea este „directă" numai în principiu, în realitate se integrează, din punct de vedere psihologic, într-un proces mai complex, deoarece, văzînd obiectul, elevul se va gîndi spontan la el în limba sa maternă. Chiar şi din acest punct de vedere însă, folosirea metodei directe este utilă, întrucît în acest fel cuvintele din limba romînă se fixează mai uşor.

Metoda directă nu se poate folosi însă în orice împrejurări: de pildă, nu se pot explica cu ajutorul ei termenii abstracţi — de exemplu: a nădăjdui, a înţelege etc. De aceea, metoda directă se întrebuinţează într-o măsură mult mai mică în clasele VIII—X, unde se iveşte mai des nevoia de a folosi termeni abstracţi.

În aceste clase, în special la predarea istoriei literaturii, care necesită folosirea unui număr mai mare de cuvinte abstracte exprimînd idei, sentimente etc,, metoda directă va fi înlocuită, în limita posibilităţii, cu metoda explicării cuvintelor prin sinonime ale lor.

În cazul cînd sinonimul ar fi şi el un cuvînt necunoscut, sîntem nevoiţi să facem apel la metoda traducerii cuvintelor noi în limba maternă. În acest caz, profesorul trebuie să cunoască temeinic limba maternă a elevului. Altfel, pe de o parte profesorul riscă să nu fie înţeles — şi, deci, explicaţiile lui să nu poată fi urmărite de elev —, iar pe de altă parte riscă să piardă din prestigiu. Profesorul va întrebuinţa metoda traducerii atît oral cît şi în scris: pronunţînd cuvîntul nou, în limba romînă şi apoi în limba maghiară, el va scrie pe tablă formele gramaticale obişnuite: nominativ singular şi plural (la substantive), prezentul indicativ pers. I singular, infinitivul şi participiul (la verbe).

În cazul cînd avem de explicat un cuvînt care îşi schimbă rădăcina în cursul flexiunii, trebuie să notăm pe tablă şi forma întrebuinţată în text — de exemplu, de la verbul „a fi" vom nota forma „era".

Metoda traducerii cere elevului să facă mereu o paralelă, o comparaţie între limba romînă şi cea maternă, consolidînd şi adîncind, în felul acesta, vocabularul învăţat.

Cuvintele pot fi înţelese de elevi şi prin deducerea sensului lor din context. De exemplu, în versurile:

„Arabii toţi răsar din cort
Să-mi vadă roibul cînd îl port"

din poezia „El-Zorab" de G. Coşbuc, elevii pot deduce sensul figurat al verbului „a răsări", dacă cunosc toate celelalte cuvinte. Rămîne doar să controlăm dacă, într-adevăr, cuvîntul a fost înţeles.

În cazul că profesorul cunoaşte perfect limba maternă a elevului, el poate să facă explicarea cuvintelor în limba respectivă (nu traducere, ci explicare). Aceasta, în special la clasele V—VII.

La orele speciale de dezvoltarea vorbirii, la clasa a VIII-a, profesorul trebuie să aleagă teme variate care să dea elevilor prilejul de a învăţa cuvinte legate de viaţa de toate zilele. De altfel, aceasta trebuie să fie o preocupare permanentă a profesorului la orice clasă. Astfel, la o lecţie la clasa a VI-a, profesorul îşi poate alege ca temă îmbogăţirea vocabularului în legătură cu acte de corespondenţă, de exemplu: mandat poştal, telegramă, expeditor, destinatar, colet, ramburs etc.

Predarea cuvintelor noi trebuie completată cu întocmirea cîtorva acte de corespondenţă, în care aceste cuvinte să fie aplicate.

Orele de tipul acesta — mai mult ca oricare altele — trebuie să fie pline de viaţă şi cu teme cît mai variate.

Credem că ar fi foarte util, pentru îmbogăţirea vocabularului elevilor, ca profesorii care predau celelalte materii să traducă în limba romînă — în cazul că o cunosc bine — unii termeni ştiinţifici din specialitatea lor ca: vase comunicante, atmosferă, ecuator, vertebrate, conifere, ecuaţie, portativ etc.

În clasele V—X vocabularul se îmbogăţeşte, în mare măsură, la lecţiile de analiză literară. Aici se pot explica unele expresii pur romîneşti ca „din cînd în cînd" sau „a trage cu urechea", expresii întîlnite, de pildă, la clasa a VI-a, în „Capra cu trei iezi" de I. Creangă.

Activitatea depusă de profesor pentru îmbogăţirea vocabularului este oglindită în caietul de cuvinte al elevilor. O grijă permanentă a profesorului trebuie să o constituie întocmirea de către elevi a vocabularelor. Începînd din clasele V—VII, elevii trebuie să fie deprinşi să-şi alcătuiască vocabulare pe indice alfabetic.

În afară de aceste vocabulare pe indice alfabetic, este bine ca elevii să-şi întocmească şi vocabulare pe lecţii. Aceste vocabulare îi ajută să înţeleagă şi să redea mai uşor cuprinsul lecţiilor, dîndu-le posibilitatea să lucreze independent.

Începînd cu clasa a V-a, de un mare folos este întocmirea vocabularului tematic. Tematica vocabularelor este variată. In alegerea acestei tematici, profesorul se poate orienta atît după indicațiile programei, cît și după condițiile locale. In această tematică e bine să fie incluse și unele probleme legate de limbă: antonime, sinonime, omonime, adjective cu o singură terminație etc. Un alt mijloc care ajută îmbogățirea vocabularului este și lectura în afara clasei.

Ar fi bine ca Editura Tineretului să scoată — pentru tineretul minorității maghiare și al tuturor minorităților naționale din țara noastră — operele literare ale scriitorilor romîni clasici și contemporani în ediții speciale, care să cuprindă traducerea anumitor expresii și a unor termeni specifici limbii romîne.

Și acum, cîteva cuvinte despre timpul cînd se face explicarea cuvintelor noi. Momentul cel mai potrivit este pregătirea. Explicarea cuvintelor în pregătire ne dă ocazia să trezim interes pentru lectura textului nou. Astfel, la clasa a V-a, pregătind lectura poeziei „Iarna" de V. Alecsandri, se vor aminti cuvintele: *fulg, troiene, roi, cerne* etc. Pe baza acestui vocabular se poate face și o conversație, care va crea atmosfera prielnică pentru citirea și analizarea poeziei.

Nu este permis să forțăm și să denaturăm conversația în jurul unei teme, numai de dragul de a explica toate cuvintele de care avem nevoie. In cursul citirii pe fragmente, profesorul controlează dacă elevii înțeleg toate cuvintele. In caz că înțelesul unor cuvinte nu este clar, ele trebuie explicate. In poezia „Iarna" de V. Alecsandri, astfel de cuvinte sînt, de ex. „a dezmierda", „fiori de gheață" etc. Cînd înțelegerea unei opere literare prezintă pentru elevi, greutăți mari din punctul de vedere al limbii, o parte din cuvintele noi se vor explica în cursul pregătirii lecției, altele în cursul citirii pe fragmente, întrebuințîndu-se apoi vocabularul nou însușit într-o conversație legată de conținutul textului studiat.

Profesorul va căuta să arate elevilor, ori de cîte ori are prilejul, în ce măsură vocabularul folosit de un scriitor devine mijloc de exprimare artistică.

Astfel, în clasa a VII-a, studiindu-se „Scrisoarea a III-a" de M. Eminescu, se va arăta cum prin versuri ca: „Vîjîind ca vijelia și ca plesnetul de ploaie" poetul obține efecte onomatopeice de o rară expresivitate.

In școlile cu limba de predare a minorităților naționale, explicarea onomatopeelor nu este un lucru de neglijat. Sunetele din natură se produc la fel, lucru cert, dar cîteodată perceperea și exprimarea acestor sunete variază de la popor la popor, în funcție de specificul limbii. Astfel ploaia pentru romîn face „pic", pentru maghiar „csepp". E bine să atragem atenția elevilor asupra acestor deosebiri care, în general, le trezesc curiozitatea și interesul.

Dezvoltarea vorbirii elevilor nu se poate separa de nici o activitate pe care profesorul de limba romînă o desfășoară cu elevii în școală sau în afara școlii. Orele de lectură literară sau de literatură ca și cele de gramatică ne dau posibilitatea să îmbogățim vocabularul elevilor.

Profesorul trebuie să se ocupe nu numai de îmbogățirea vocabularului, ci și de studiul gramaticii.

Dacă în școlile cu limba de predare maghiară, în primele clase elementare, limba romînă se învață mai mult prin citire, scriere și conversație, apoi începînd cu clasa a V-a, se impune studiul serios al gramaticii.

In cadrul orelor de gramatică să ne ferim, pe cît posibil, de a întrebuința exemple care cuprind cuvinte noi. La aceste lecții, profesorul trebuie să caute să facă legătura între cunoștințele de gramatică și cele de lectură literară, urmărind permanent ca elevii să-și însușească termenii vorbirii curente în limba romînă.

Prin studiul sistematic al gramaticii, elevii se deprind a gîndi logic și temeinic în limba romînă. Comparînd cunoștințele căpătate la limba romînă cu cele de la limba maternă, ei reușesc, pe de altă parte, să-și clarifice și să-și fixeze mai bine noțiunile corespunzătoare din limba maternă. Cunoștințele gramaticale bine fixate vor da elevilor posibilitatea să-și însușească vorbirea corectă. Unii elevi sînt dispuși a memora regulile și exemplele. Această muncă este inutilă și obositoare. Ea nu dă elevilor priceperea de a construi exemple noi. Necunoscînd suficient gramatica limbii romîne și vocabularul lor fiind sărac, ei nu vor putea alcătui exemple analoage celor memorate mecanic, sau, dacă vor încerca să alcătuiască unele exemple, acestea pot fi adeseori greșite. Elevii maghiari numai atunci își însușesc cu ușurință limba romînă, cînd profesorul știe să le trezească interesul și să-i deprindă a gîndi logic, lămurindu-le cu răbdare confuziile.

Pentru a obține cele mai bune rezultate în predarea și însușirea limbii romîne de către elevii școlilor cu limba de predare maghiară, se impun anumite condiții: profesorul trebuie să stăpînească temeinic limba și literatura romînă, să cunoască

structura gramaticală a limbii materne a elevilor, să întrebuinţeze la lecţie metode şi procedee adecvate, care să ducă treptat la ridicarea nivelului de pregătire a elevilor. E indicat ca, în predarea gramaticii, să se plece de la exemple pentru a putea scoate regulile respective.

Eu personal folosesc această metodă în clasele V—X la expunerea noului material. Desigur însă că predarea gramaticii trebuie să se bazeze pe mijloace cît mai variate: compararea cu fenomenele gramaticale ale limbii materne, conversaţie etc., care dau lecţiei mai multă viaţă. Pregătirea unei asemenea lecţii, care urmăreşte alegerea celor mai potrivite exemple, ajută, în mare măsură, dezvoltarea vorbirii. Exemplele trebuie să fie legate de materialul studiat la orele de lectură literară sau de literatură.

Elevii sezisează singuri chestiunile noi care li se pun, ceea ce contribuie la dezvoltarea gîndirii lor logice. Atunci cînd regulile sînt mai greu de formulat, nu trebuie să-i lăsăm pe elevi să le formuleze; ei pot greşi uşor, necunoscînd suficient limba romînă; aceste reguli le va formula profesorul.

In şcolile cu limba de predare a minorităţilor naţionale, în predarea limbii romîne se va folosi permanent comparaţia cu limba maternă. Această metodă nu trebuie însă folosită la întîmplare. Ea se întrebuinţează pentru a arăta asemănările şi deosebirile dintre cele două limbi. De pildă, în limba romînă, ca şi în limba maghiară, substantivul are două numere: singularul şi pluralul. Aceasta este o asemănare. In cazul cînd vrem să arătăm deosebirea, explicăm elevilor că, în limba romînă, spre deosebire de cea maghiară, substantivele au trei genuri. Predarea lecţiei despre genuri prezintă mari dificultăţi, deoarece limba maghiară nu are genuri. Iată cum am procedat eu la predarea acestei lecţii: am luat ca punct de plecare substantivele prin care numim fiinţele, şi anume substantivele mobile, care există şi în limba maghiară ca *nagyapa (bunic), nagyanya (bunică)*. Am atras atenţia că în limba romînă cuvîntul prin care numim fiinţa bărbătească se termină, de obicei, în consoană, iar cel prin care numim fiinţa femeiască se termină, de obicei, în *ă*. Am dat şi alte exemple ca: *elev — elevă, profesor — profesoară* etc. De la substantivele nume de fiinţă am trecut la substantivele care numesc obiecte, avînd aceleaşi terminaţii.

Cunoştinţele gramaticii limbii materne ne ajută la explicarea termenilor gramaticali: *verb (ige), subiect (alany)*.

Dacă definiţiile care trebuie să fie cunoscute de elevi sînt prea lungi ori prea grele, ele vor fi învăţate în limba maternă a elevilor şi pot fi reamintite în limba romînă — de exemplu, definiţia pronumelui posesiv.

Cunoştinţele gramaticale din limba maghiară ne ajută la compararea unui fenomen analog în cele două limbi: de exemplu, suprimarea pronumelui inclus în verb: *merg (megyek), înveţi (tanulsz)*.

Metodele de muncă cu care elevii sînt deprinşi la limba maghiară trebuie folosite şi la limba romînă.

Astfel, între altele la şcoala noastră, la orele de gramatică romînă, întrebuinţăm schemele cu care elevii s-au obişnuit la studiul limbii maghiare (de exemplu cele utilizate la analizele sintactice).

In însuşirea limbii romîne, forţarea analogiei cu limba maghiară este riscantă. Sînt cazuri cînd fenomenele gramaticale nu corespund: de exemplu, în limba maghiară nu există un corespondent al perfectului simplu din limba romînă. In acest caz, nu vom face analogii false, ci ne vom limita la explicarea nuanţelor diverselor forme ale timpului trecut în limba romînă, aşa cum se dau ele în gramatica limbii romîne.

Folosirea metodei comparative în predarea limbii romîne nu trebuie, în nici un caz să transforme aceste ore în lecţii de gramatică comparată.

Metoda comparativă ne este de mare folos la predarea morfologiei, sintaxei şi foneticii, precum şi la însuşirea punctuaţiei.

Profesorul de limba romînă trebuie să dea o mare atenţie şi ortografiei, insistînd, în mod deosebit, asupra formelor mai grele. Introducerea în şcoli, începînd cu anul şcolar 1955—1956 a noii ortografii a limbii romîne, impune profesorului de limba romînă o atenţie deosebită în această direcţie. El va trebui să ducă o muncă dublă: să înveţe şi să dezveţe pe elevi. Va trebui să-i dezveţe de acele forme ortografice care au fost înlăturate şi să-i înveţe noile norme ortografice. Profesorul va folosi orice prilej pentru a aplica regulile ortografice, controlînd în deaproape temele scrise ale elevilor şi discutînd cu aceştia greşelile făcute.

Ca să avem certitudinea reuşitei în munca noastră, este necesar controlul cît mai des al caietelor de lucrări scrise, urmărindu-se progresul făcut de elevi în cursul anului. Astfel, în primele zile ale anului şcolar în clasa a VIII-a de pildă, dăm o lucrare scrisă liberă cu tema: „Cîteva date din viaţa mea". Vom cunoaşte mediul

în care trăiesc elevii şi ne vom forma o idee despre cunoştinţele lor de limba romînă. Repetăm această lucrare şi în ultima etapă a anului şcolar. Comparînd aceste două lucrări, vom afla rezultatul muncii noastre din cursul anului şcolar.

Profesorul de limba romînă de la şcolile cu limba de predare maghiară, pentru a obţine rezultate cît mai bune, trebuie să găsească mijloacele cele mai adecvate prin care să se coboare la nivelul de cunoştinţe al elevilor, dar va trebui să găsească, totodată, şi calea cea mai potrivită pentru a ridica mereu cunoştinţele elevilor la un nivel cît mai înalt. El trebuie să-şi formuleze întrebările simplu şi clar, să mînuiască cu pricepere metoda conversaţiei. Pedagogul Uşinski spune: „O întrebare bine înţeleasă conţine o jumătate din răspuns".

Profesorul de limba romînă din şcolile cu limba de predare a minorităţilor naţionale trebuie să muncească cu deosebită însufleţire. El trebuie să se apropie cu dragoste de elevii săi şi să îndrumeze cu tact activitatea lor culturală extraşcolară, dezvoltîndu-le interesul pentru spectacolele de teatru şi cinematograf, pentru reviste şi audiţii radiofonice în limba romînă.

*

Vorbind despre predarea limbii romîne în şcolile cu limba de predare maghiară, am căutat să arăt cîteva aspecte din munca mea ca profesor. Ar mai fi multe de spus. M-am limitat însă la problemele vocabularului şi ale gramaticii.

Popularizarea, prin publicaţii, a experienţei pozitive a cadrelor fruntaşe ar constitui un ajutor preţios şi un puternic stimulent în munca profesorilor de limba romînă de la şcolile cu limba de predare maghiară.

Dacă ne vom face conştiincios datoria, vom reuşi să creştem un tineret însufleţit de sentimentul fraternităţii dintre poporul romîn şi minoritatea naţională maghiară gata să lupte pentru prosperitatea scumpei noastre patrii, care construieşte socialismul, pentru apărarea păcii.

Caracterizarea psihologică a elevilor pe baza determinării tipurilor temperamentale, obiectivate în procesul instructiv și educativ al școlii

(Criteriile de determinare și căile metodice de cercetare a temperamentului)

ELENA MAFTEI
Aspirantă în psihologie
Universitatea „C. I. Parhon"

In articolul cu același titlu din numărul precedent al Revistei de pedagogie ne-am limitat la expunerea cîtorva aprecieri generale cu privire la încadrarea teoretică a problemei temperamentului. În continuare, vom urmări cursul expunerii acestei probleme prin prisma modalităților practice de apreciere și diagnosticare a temperamentului la elevi, obiectivat în procesul instructiv și educativ al școlii. Prin urmare, încercarea de a stabili unele criterii (indicii) de determinare a temperamentului, de a propune cîteva căi metodice de cercetare a acestei însușiri psihice individuale la elev, constituie obiectivul concret al acestei comunicări.

Menționăm de la început că este vorba doar de o prezentare a cîtorva criterii și căi metodice cu valoare relativă și cu caracter selectiv. Ele au fost verificate de noi și, într-o oarecare măsură, chiar dobîndite prin cercetările noastre experimentale întreprinse asupra elevilor de clasa a V-a (atît în unele școli sovietice din Moscova — sub forma unor cercetări cu caracter de probă — cît și în școala elementară de băieți nr. 152 din București, în cursul anului școlar 1954—55). Pe baza acestor cercetări și a concluziilor stabilite în urma analizei și generalizării științifice a materialului faptic obținut, vom încerca să sugerăm cadrelor noastre didactice modalitățile care ar putea fi utilizate fără dificultăți tehnice și organizatorice în activitatea lor practică de cunoaștere a elevilor și de stabilire a individualității acestora, sub aspectul temperamental.

Cunoașterea teoretică a problemei temperamentului este de o importanță primordială, întrucît ne oferă posibilitatea de a înțelege natura, esența acestei însușiri psihice a persoanei umane. Înțelegînd însă în chip științific ce este temperamentul, este tot atît de necesar — pentru organizarea justă a activității instructiv-educative a școlii — să cunoaștem aspectele generale sub care se manifestă temperamentul elevilor, după cum și mijloacele cele mai simple și mai accesibile cadrelor didactice, pentru determinarea practică a acestei însușiri psihice și stabilirea acestei componențe esențiale a individualității elevilor.

Cunoașterea particularităților individuale și tipologice de manifestare a temperamentului la elevi, în procesul de instrucție și educație a școlii, constituie una din condițiile necesare unei juste organizări a procesului de învățămînt și o garanție a respectării reale și întemeiate a principiilor fundamentale didactice.

Totalitatea aspectelor dinamice ale activității psihice și ale conduitei persoanei umane constituie formele obiective de exprimare a activității cerebrale, a proprietăților fundamentale nervoase, prin intermediul cărora se realizează procesul complex al reflectării subiective a realității obiective și al elaborării și fixării relative a numeroaselor relații extrem de fine și precise dintre acțiunile mediului înconjurător și activitatea de răspuns a omului la acestea.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Spre deosebire de animale, activitatea psihică şi conduita umană, datorită formelor superioare de activitate nervoasă bazată pe primul sistem de semnalizare strîns legat cu sistemul secund, are un caracter mai abstract şi conştient.

Datorită acestui fapt, relaţiile dintre om şi realitatea obiectivă, înconjurătoare, au trecut în cel de-al doilea sistem de semnalizare. Sistemul secund de semnalizare, în strînsă unitate cu primul sistem, constituie diriguitorul permanent al activităţii psihice şi conduitei umane. Astfel, cu toate că şi la om acţiunile, reacţiile sale, pot avea un caracter concret, imediat, adică pot fi declanşate prin acţiunea exercitată de anumite obiecte şi fenomene concrete, precise, sensoriale, această situaţie nu este specifică tuturor etapelor de dezvoltare a omului şi nu are caracter de lege ca în lumea animală. Omul datorită unei vaste experienţe de cunoaştere dobîndită şi a unor relaţii stabilite între el şi mediul ambiant în cursul evoluţiei sale ontogenetice, datorită posibilităţilor sale de înţelegere şi gîndire abstractă, de analiză şi sinteză, de concretizare şi generalizare, activitatea, reacţiile sale de răspuns nu vor mai avea totdeauna un caracter situativ, concret, chiar atunci cînd vor fi declanşate de anumite situaţii, obiecte şi fenomene precise, concrete. Aceasta pentru că faptele, obiectele şi fenomenele care acţionează din lumea înconjurătoare asupra conştiinţei umane prin intermediul sistemului nervos, capătă uneori o semnificaţie specifică, generalizată şi concretizată în lumina experienţei individuale şi a relaţiilor relativ stabile dintre om şi mediul social.

Deci, *manifestarea particularităţilor dinamice ale activităţii psihice şi conduitei umane va fi condiţionată nu numai de situaţiile concrete şi specifical acţiunilor exercitate de ele în fiecare caz particular, ci şi de acele relaţii conştiente, formate între individul respectiv şi acţiunile permanente ale mediului, adică de sentimentele, interesele, înclinaţiile, idealurile, convingerile, caracterul său etc.*

Fundamentarea metodologică justă în stabilirea căilor metodice de cercetare a particularităţilor individual-tipologice dintre oameni sub aspectul temperamental, ne permite să privim persoana umană ca un sistem şi totodată ca rezultat al relaţiilor sociale complexe, fapt care — după cum vom vedea — are o deosebită importanţă în studiul temperamentului uman.

Posibilitatea de a stabili, pe baza unor indicii naturale obiective[1], tipul de activitate nervoasă superioară, precum şi aspectele sub care acesta se exprimă în activitatea psihică şi conduita persoanei umane, adică temperamentul, are o deosebită însemnătate, întrucît deschide largi perspective pentru înţelegerea bazei fiziologice, reflex-condiţionate şi neuro-dinamice a psihicului, pentru stabilirea particularităţilor individual-tipologice dintre oameni.

Incontestabil că, în realitate, numărul indicatorilor naturali de determinare a tipului de activitate nervoasă superioară şi de exprimare a acestuia în activitatea psihică şi în conduita elevilor, adică prin temperamentul acestora, este cu mult mai mare, însă noi ne vom limita la expunerea şi aprecierea cîtorva dintre ei şi anume a acelor indicatori care au fost folosiţi şi verificaţi prin cercetările noastre asupra elevilor clasei a V-a în condiţiile activităţii instructiv-educative.

Veriga principală a cercetărilor experimentale în acest domeniu trebuie văzută tocmai în încercarea de a stabili un raport comparativ imediat între totalitatea acţiunilor instructiv-educative şi reacţiile de răspuns ale elevilor la acestea, pe plan intelectual, emotiv şi volional, sub aspectul dinamic, temperamental.

Subliniind necesitatea metodică de a studia diferite laturi separate ale persoanei umane — intelectuală, emotivă şi volională — în realitate trebuie să arătăm că acest considerent metodic artificial nu este recomandabil, întrucît trebuie studiate, pentru a determina temperamentul elevilor, nu anumite aspecte dinamice izolate, ci ansamblul acestor particularităţi individual-tipologice ale elevului ca persoană unitară şi sub aspectul caracterologic al activităţii psihice şi conduitei sale.

De asemenea, legile individual-tipologice de manifestare dinamică a activităţii psihice şi conduitei elevilor nu pot fi stabilite fără a se ţine seamă de anumite condiţii, ca de pildă:

1. Cunoaşterea împrejurărilor concrete de viaţă şi de activitate a elevului, adică edificarea temeinică asupra întregii sale dezvoltări ontogenetice.

2. Natura şi caracterul acţiunilor şi influenţelor instructiv-educative exercitate asupra elevului de familie, colectiv, şcoală, de mediul social în sensul larg al cuvîntului.

---

[1] Termenul „indiciu natural" este utilizat în sensul desemnării faptului că aceste indicii („criterii") se stabilesc în condiţiile activităţii firesti, obişnuite, desfăşurate de către elevi, şi nu în condiţiile artificiale ale cercetărilor de laborator.

3. Reflectarea subiectivă a acestor acțiuni și influențe instructiv-educative în conștiința elevului, în strînsa dependență cu experiența sa de viață, de acțiune și sistemul relațiilor stabilite în cursul evoluției sale ontogenetice.

4. Atitudinea elevului față de acțiunile și influențele concrete ale mediului înconjurător, în strînsă dependență cu trebuințele, înclinațiile, interesele, capacitățile, caracterul, idealurile și năzuințele sale etc.

Intrucît nu avem prilejul să insistăm prea mult asupra acestor considerațiuni preliminare de ordin metodologic, vom trece la formularea și aprecierea criteriilor naturale de determinare a temperamentului la elevi. Temperamentul fiind indisolubil legat cu tipul de activitate nervoasă superioară, este necesar ca aceste criterii să fie stabilite sub aspectul fiziologic și psihologic, adică să vizeze în ultimă analiză:

a) determinarea intensității, mobilității și echilibrului proceselor nervoase la elevi, adică determinarea tipului de activitate nervoasă superioară;

b) exprimarea acestor proprietăți fundamentale ale proceselor nervoase sub diferitele aspecte dinamice ale activității psihice și conduitei elevilor — adică determinarea temperamentului.

Criteriile care vizează determinarea oarecum mai directă a proprietăților fundamentale ale proceselor nervoase la elevi sînt următoarele:

I. Proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase reflectate în activitatea psihică și conduita elevilor, sub acțiunea diferiților excitanți de complexitate diferită și cu valori de semnalizare de asemenea diferite.

Imprejurările prin care diferiți excitanți puternici pot acționa sînt extrem de multe. Dar ce înseamnă excitant puternic? Cum putem determina în chip obiectiv intensitatea excitanților?

Intensitatea excitanților care acționează asupra conștiinței omului în diferitele împrejurări normale, nu poate fi determinată cu ușurință, întrucît nu este vorba numai de o apreciere obiectivă a intensității excitanților, stabilită pe baza experienței umane dobîndite în procesul social al activității practice, ci și de o apreciere subiectivă atribuită de fiecare individ concret, asupra căruia se răsfrînge acțiunea excitantului respectiv.

Pentru a înlătura într-o oarecare măsură greutățile inerente procesului de apreciere a intensității excitanților e necesar să înțelegem natura excitantului, particularitățile sale specifice, valoarea obiectivă a excitantului. De asemenea, e necesar să se stabilească forma și împrejurările în care acești excitanți puternici acționează asupra conștiinței elevului, după cum și modul în care acțiunea lor se reflectă în conștiința acestuia, în strînsă dependență cu starea sa generală fizică și psihică, cu experiența de viață, trebuințele, interesele, relațiile și atitudinile sale formate în raport cu acțiunea acestor excitanți. Tabloul diferitelor ecouri înregistrate de acțiunea acestor excitanți puternici va constitui un mijloc de apreciere a reacțiilor de răspuns obiective în activitatea psihică și conduita elevilor.

Aceste reacții de răspuns pot fi deosebite nu numai sub aspectul de conținut, ci și din punct de vedere dinamic, ele fiind puternice ori slabe, mobile ori inerte, echilibrate sau neechilibrate.

II. Dinamica procesului de adaptare a elevilor în cazul schimbărilor neașteptate ale condițiilor de activitate și ale regimului de viață.

Orice proces de adaptare implică greutăți serioase, ridicînd noi sarcini și probleme în fața sistemului nervos al elevilor, necesitînd eforturi nervoase deosebite, după cum și un înalt grad de plasticitate și echilibru cerebral. Acest proces de adaptare a elevilor este cu atît mai complex și mai dificil pentru sistemul nervos al acestora, cu cît angajează mai mult sistemul relațiilor relativ stabile, stereotipe, elaborate între individ și exigențele mediului ambiant, necesitînd schimbări parțiale și radicale ale acestora. Asemenea oscilații, schimbări ale mediului înconjurător, care necesită o nouă orientare a elevilor și o restructurare parțială ori integrală a vechiului sistem de relații dobîndite de către aceștia pînă la vîrsta școlară, sînt destul de frecvente și prezintă o deosebită importanță pentru cunoașterea elevilor.

III. Rezistența elevilor la acțiunea persistentă și repetată a diferiților excitanți puternici, cu valori de semnalizare diferite.

În legătură cu continuitatea și repetarea acțiunilor exercitate de diferiți excitanți puternici, care acționează pe diferite căi asupra conștiinței elevilor, trebuie să avem în vedere nu numai acțiunea unuia și aceluiași excitant, ci și acțiunea diferiților excitanți relativ similari sub aspectul intensității, complexității, valorii de semnalizare, caracterului acțiunii și influenței lor.

IV. Adaptabilitatea elevilor prin schimbarea frecventă a condițiilor obișnuite de viață și activitate.

Schimbarea frecventă a condițiilor de viață și activitate a elevilor va înregistra ecouri diferite în conștiința lor, în raport cu individualitatea și particularitățile nervoase ale acestora sub aspectul intensității, mobilității și echilibrului. Trasarea continuă de noi sarcini, impunerea diferitelor exigențe, din ce în ce mai complexe și mai dificile pentru sistemul nervos al elevilor, vor avea desigur o valoare constructivă, contribuind la înstruirea și educarea lor, la tonificarea sistemului nervos al acestora atunci cînd nu va exista vreun dezacord între exigențele mediului ambiant și posibilitățile nervoase ale elevilor. Insă dacă numărul și varietatea acestor sarcini care stau în fața sistemului nervos al elevilor este prea mare, ori eforturile necesitate nu sînt dozate rațional, adică nu se succed într-o ordine firească, de la simplu la complex, de la ușor la mai greu, exigențele obiective depășind nivelul real al posibilităților de satisfacere a lor, atunci ele au drept consecință slăbirea și uneori repercusiuni și mai grave, distrugerea sistemului nervos al elevilor.

V. Capacitatea de muncă a elevilor în condițiile unor eforturi intelectuale și fizice încordate și de lungă durată.

Există anumite etape, în activitatea școlară a elevilor, care necesită din partea acestora eforturi intelectuale deosebite, o încordare puternică și de durată.

Sub aspectul capacității de muncă în asemenea împrejurări ale activității școlare, pot fi remarcate deosebiri esențiale între elevi, unii fiind capabili de asemenea eforturi fără a-și pierde capacitatea de muncă, în timp ce alții sînt mai puțini capabili și uneori chiar incapabili de astfel de eforturi mari, ajungînd repede la o diminuare vizibilă a capacității de muncă și chiar la stări de oboseală și nervozitate. De asemenea, sînt concludente pentru determinarea gradului de rezistență, mobilitate și echilibru al proceselor nervoase la elevi, și condițiile reabilitării capacității de muncă diminuate. Unii elevi, spre exemplu, obosesc mai repede, devenind incapabili de eforturi intelectuale prea mari, însă după o pauză scurtă își reabilitează forța de muncă. Alții, dimpotrivă, obosesc mai greu, însă își recîștigă capacitatea de muncă tot atît de greu etc.

*

Aceste cinci criterii naturale, stabilite în scopul determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară la elevi, sînt cele mai generale, așa încît în cadrul lor pot fi stabilite încă multe alte indicii concrete și cu valoare mai limitată pentru aprecierea fiecăreia în parte din cele trei proprietăți fundamentale ale proceselor nervoase la elevi. Aceste criterii, utilizate pentru determinarea tipurilor de activitate nervoasă superioară a elevilor aflați în condiții similare ale vieții și activității școlare, oferă desigur unele posibilități de apreciere relativă a intensității, mobilității și echilibrului proceselor nervoase și de asemenea de stabilire a celor mai frecvente variante tipologice rezultate din combinarea diferită a acestora.

Proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase se exprimă în activitatea psihică și conduita elevilor, obiectivîndu-se prin temperamentul acestora. *Prin urmare, în continuare vom stabili și analiza acele criterii care exprimă pe plan psihologic — adică în activitatea psihică și în conduita elevilor — intensitatea, mobilitatea și echilibrul proceselor nervoase ale acestora.* Astfel, va fi mai evidentă și mai accesibilă înțelegerii, condiționarea biologică și socială a temperamentului ca însușire psihică a persoanei umane și, de asemenea, legătura dintre temperament și celelalte însușiri psihice ale persoanei.

Din punct de vedere intelectual avem următoarele:

I. Extensiunea și profunzimea cu care elevii percep și reține materialul didactic.

Insușirea temeinică a unui cerc cît mai larg de cunoștințe presupune o înaltă capacitate de muncă sistematică și încordată din partea elevilor, eforturi nervoase deosebit de complexe, o concordanță precisă între activitatea de analiză și sinteză a scoarței cerebrale, o activizare sporită a proceselor nervoase de excitație și inhibiție.

Prin urmare, nu poate fi afirmat în chip categoric faptul că elevii care au o capacitate de muncă mai redusă vor fi lipsiți totdeauna de cunoștințe bogate, temeinice, în timp ce toți cei care vor dispune de o înaltă capacitate de muncă vor dispune implicit și de un cerc vast de cunoștințe profund asimilate. Aceste rezerve infirmă oare valoarea de apreciere a criteriului menționat? Desigur, nu. Valoarea de apreciere a acestui criteriu fiind însă relativă, nu trebuie interpretată și înțeleasă mecanic.

II. Rapiditatea de percepere şi însuşire a cunoştinţelor şi de formare a priceperilor şi deprinderilor necesare pentru satisfacerea cu succes a activităţii şcolare.

Pentru determinarea temperamentului la elevi trebuie să ţinem seama şi de rapiditatea cu care elevii dobîndesc şi asimilează cunoştinţele şi îşi formează deprinderi necesare activităţii lor şcolare şi extraşcolare. E necesar ca în determinarea mobilităţii cerebrale a elevilor pe baza acestui criteriu să se lămurească în prealabil anumite probleme: măiestria cu care profesorii predau elevilor materialul didactic, gradul de complexitate inerent materialului respectiv, capacitatea de concentrare a atenţiei elevilor, interesul, participarea afectivă, caracterul şi numărul cunoştinţelor anterior asimilate de către elevi în acest domeniu, atitudinea elevului faţă de profesor şi obiectul respectiv etc.

III. Durata păstrării în memorie a materialului didactic perceput şi reţinut de elevi.

Păstrarea îndelungată a cunoştinţelor dobîndite nu înseamnă totdeauna inerţie a proceselor nervoase, după cum nici uitarea rapidă a acestora — o înaltă plasticitate cerebrală, deşi în anumite împrejurări pot fi valabile şi asemenea motivări.

Folosind acest criteriu pentru determinarea mobilităţii cerebrale, e necesar să lămurim următoarele probleme: în ce măsură cunoştinţele memorate de către elevi au fost fixate şi întipărite destul de profund şi precis.

IV. Rapiditatea de restabilire (reîmprospătare) a cunoştinţelor uitate de elevi.

Uitarea are un caracter relativ. Numărul de recapitulări necesare pentru restabilirea materialului uitat va fi diferit la diferiţi elevi şi chiar la unul şi acelaşi elev.

Pentru ca acest criteriu să fie concludent e necesar să lămurim şi aspectele care ar putea genera unele dificultăţi în analiza şi aprecierea diferitelor situaţii concrete, cum spre exemplu: gradul de uitare a cunoştinţelor respective la elevi, condiţiile subiective şi obiective în care s-au efectuat recapitulările necesare restabilirii cunoştinţelor.

V. Rapiditatea de reproducere a cunoştinţelor dobîndite de elevi.

Procesul de reproducere a cunoştinţelor la elevi este deosebit sub aspectul mobilităţii cu care se desfăşoară. Procesul de reproducere mai lentă sau mai rapidă a cunoştinţelor reflectă uneori o stare de inerţie sau de mobilitate a proceselor nervoase a elevilor. Şi în acest caz însă, trebuie să ne orientăm în mod concret, convingîndu-ne cît de temeinic posedă elevul materialul respectiv, ce particularităţi deosebite prezintă materialul care trebuie reprodus, care este vocabularul şi posibilităţile de exprimare ale elevului, gradul de încordare şi excitabilitate emotivă a acestuia etc.

VI. Promptitudinea elevilor în procesul utilizării şi aplicării adecvate a cunoştinţelor dobîndite.

Intre elevii unei clase există importante deosebiri sub aspectul rapidităţii cu care aceştia se orientează în diferitele situaţii noi şi complicate ale activităţii şcolare, din punctul de vedere al spontaneităţii şi promptitudinii pe care o manifestă în găsirea şi formularea răspunsurilor celor mai adecvate la momentele oportune. Ei se deosebesc şi după modul în care utilizează şi aplică practic cunoştinţele noi dobîndite.

Totuşi, pentru mai multă certitudine a valabilităţii acestui criteriu e necesar să ne edificăm temeinic asupra următoarelor probleme: profunzimea şi extensiunea cunoştinţelor dobîndite de elevi, nivelul dezvoltării raţionamentelor logice a acestora, capacitatea lor de a analiza şi sintetiza, de a concretiza şi generaliza, de a compara, de a diferenţia şi de a stabili analogii etc. De asemenea, trebuie să cunoaştem complexitatea sarcinilor de rezolvat, claritatea şi preciziunea cu care ele au fost formulate, gradul de iniţiativă şi emotivitate a elevilor, tendinţa lor de a se afirma etc.

VII. Rapiditatea cu care elevii înlătură greşelile săvîrşite în activitatea lor şcolară.

Elevii comit în chip frecvent, anumite erori, greşeli tipice de înţelegere, memorare, reproducere, recunoaştere a diferitelor definiţii, reguli gramaticale, procedee de calcul şi de raţionament matematic etc.

Caracterul înlăturării acestor greşeli este concludent pentru aprecierea mobilităţii cerebrale a elevilor. E necesar însă să diferenţiem acele greşeli făptuite de către elevi într-o stare de oboseală, neatenţie, grabă, supraexcitabilitate emotivă etc., de acele greşeli care s-au automatizat, repetîndu-se în chip frecvent.

Sub aspectul emotiv pot fi utilizate următoarele criterii:

I. Profunzimea și multitudinea stărilor afective manifestate de elevi în viața și activitatea lor.

Aspectul afectiv al persoanei umane este extrem de complex, de nuanțat și, din această cauză, greu de studiat.

Dacă ne-am referi chiar numai la acele stări afective mai frecvent manifestate de către elevi, ca: bucuria succesului obținut în muncă, durerea eșecurilor, supărarea pricinuită de anumite observații ale colegilor sau profesorilor, încrederea în forțele proprii etc., putem constata că toate aceste stări afective (negative și pozitive) sînt de tensiuni diferite la diferiți elevi și chiar și la unul și același elev.

Desigur că nu e simplu de apreciat gradul de profunzime în trăirea diferitelor stări afective la elevi, întrucît nu putem găsi o unitate de măsură precisă, mai ales că, de cele mai multe ori, stările afective se exprimă inadecvat.

Intensitatea, profunzimea trăirilor afective, este condiționată de intensitatea proceselor nervoase. Aceasta nu înseamnă că totdeauna și în toate împrejurările caracterul superficial al trăirilor afective ale elevilor trebuie apreciat ca fiind expresia unui fond slab ori slăbit al sistemului nervos, după cum nu are caracter de lege nici faptul că un sistem nervos rezistent, puternic, va condiționa totdeauna stări afective de intensitate mai mare. Din aceste cauze menționate, e necesar să lămurim în chip concret nu numai gradul de intensitate a diferitelor reacții afective, ci și intensitatea excitanților care declanșează aceste stări emotive, condițiile obiective și subiective prin care acționează acești excitanți, valoarea pe care acești excitanți o prezintă, modul în care se reflectă în conștiința elevilor, acțiunea lor — ținînd seama de starea fizică și psihică a elevilor, de nivelul dezvoltării și înțelegerii lor, de experiența de viață, idealurile, interesele și ataşamentul acestora.

II. *Gradul de excitabilitate emotivă manifestată de către elevi în activitatea școlară.*

Elevii se deosebesc între ei nu numai sub aspectul profunzimii cu care trăiesc diferitele stări afective, ci și prin gradul de excitabilitate emotivă, unii fiind ușor impresionabili, emotivi, în timp ce alții sînt mai moderați, lăsîndu-se mai greu antrenați de afecte, emoții, pasiuni etc.

III. Persistența diferitelor stări afective la elevi.

Uneori, deși elevii sînt ușor impresionabili, impresiile lor nu au un caracter durabil, consumîndu-se și stingîndu-se repede. Alții dimpotrivă, deși nu sînt prea emotivi, totuși, antrenați de anumite afecte, dispoziții, pasiuni — stările lor afective au un caracter durabil.

Desigur, e greșit să apreciem în toate cazurile rapiditatea stingerii diferitelor stări afective ca fiind rezultatul unei înalte mobilități a proceselor cerebrale ori stingerea (consumarea) lor mai lentă ca reflectînd o stare de inerție cerebrală în toate situațiile.

Referindu-ne la persistența stărilor afective, noi avem în vedere nu numai persistența amintirii acestor trăiri, ci și durata în timp a trăirilor reale ale acestor tensiuni.

IV. Caracterul de tranziție a stărilor afective pozitive în tensiuni negative și invers.

Acest criteriu trebuie apreciat sub două aspecte:

a) trecerea stărilor afective în stări pozitive și invers, ca rezultat al necesității de echilibrare temporară a proceselor nervoase după legea inducției consecutive;

b) caracterul de tranziție al relațiilor afective din pozitive în negative și invers, în raport cu unul și același excitant.

Unii elevi trec cu multă ușurință de la o stare afectivă la alta opusă, în timp ce la alți elevi, această trecere se produce într-un mod mai anevoios. Acest ritm diferit al trecerii stărilor afective în opusul lor este condiționat de plasticitatea și echilibrul proceselor nervoase ale elevilor. Pentru a evita eroarea unor afirmații categorice trebuie să ne edificăm temeinic asupra intensității și persistenței diferitelor stări afective, trebuie de asemenea să cunoaștem întregul complex al acestor condiții obiective și subiective care facilitează — ori dimpotrivă întîrzie — procesul de schimbare a diferitelor relații afective și a semnificației lor.

V. Gradul de expresivitate al stărilor afective la elevi.

Elevii se deosebesc și sub aspectul expresivității stărilor lor afective, unii exprimînd trăirile lor în mod viu, oglindindu-le în mimică, pantomimică, diferite reacții verbale etc. în timp ce alții sînt cu mult mai reținuți, mai interiorizați. Gradul de

expresivitate a stărilor afective este condiționat de plasticitatea proceselor cerebrale, după cum și de echilibrul acestora.

Utilizînd acest criteriu în scopul determinării mobilității cerebrale a elevilor și mai ales a proceselor de excitație, este necesar să cunoaștem intensitatea stărilor afective respective, condițiile în care sînt trăite și se manifestă aceste tensiuni psihice, gradul de reținere conștientă și voluntară a elevilor în diferitele lor manifestări.

Sub aspectul volițional menționăm următoarele criterii:

I. Forța acțiunilor voluntare la elevi.

Activitatea școlară a elevilor fiind un proces complex, necesită din partea fiecăruia acțiuni și eforturi voluntare permanente, un înalt nivel de rezistență a proceselor cerebrale.

Se exprimă oare sub aspectul forței în același mod activitatea voluntară a tuturor elevilor? Desigur un fapt asupra căruia ne putem edifica chiar pe baza observațiilor noastre empirice.

Este greu de găsit o unitate de măsură absolută pentru a aprecia forța acțiunilor voluntare a elevilor în mod obiectiv, însă folosind criteriul comparativ e posibil totuși să apreciem, fie chiar și într-un mod relativ, această intensitate cu care se desfășoară acțiunile voluntare ale elevilor.

Subliniem faptul că, și în acest caz, e necesar un profund discernămînt, întrucît nu în toate împrejurările manifestarea intensă a diferitelor acțiuni ale elevilor reflectă un sistem nervos puternic, după cum nici manifestarea anemică a acestora nu trebuie totdeauna apreciată ca fiind expresia unui fond slab ori slăbit al sistemului nervos. *În realitate, fondul general al sistemului nervos poate fi slab ori rezistent, însă în anumite condiții procesele nervoase pot fi mai intense ori mai slabe, indiferent de fondul rezistenței generale, relativ constante.*

Utilizînd, deci, acest criteriu, e necesar să se țină seama de condiționarea cauzală, de motivele și stimulenții care declanșează acțiunile voluntare la elevi, de intensitatea și caracterul acestor motive și stimulenți, de reflectarea în conștiința elevilor în strînsă dependență cu atitudinea acestora față de muncă, față de greutăți, în strînsă legătură cu trebuințele, interesele, înclinațiile, sentimentele și idealurile lor.

II. Ritmul activității elevilor.

Elevii se deosebesc între ei și sub aspectul ritmului de tranziție de la un tempo moderat, lent, către altul mai accelerat de activitate și invers.

Ritmul activității elevilor este condiționat de mobilitatea și echilibrul proceselor nervoase ale acestora. Totuși, prin stabilirea deosebirilor individuale dintre elevi pe baza acestui criteriu, e necesar să lămurim gradul de complexitate și dificultățile pe care le implică activitatea respectivă, răspunderea care revine elevului în raport cu reușita acestei activități, starea de oboseală a elevului în împrejurările concrete, condițiile în care se desfășoară această activitate. De asemenea interesează și experiența anterioară a elevului, antrenamentul de care acesta dispune pentru efectuarea activității respective etc.

III. Ritmul de trecere a elevilor de la o stare de inactivitate către o formă concretă a activității și de la un anumit gen de activitate la altul.

Pentru a determina mobilitatea și echilibrul proceselor nervoase ale elevilor prin prizma aprecierii particularităților dinamice de manifestare a proceselor volitionale ale acestora, este necesar să cunoaștem și modul de trecere a elevilor de la o stare de relativă inactivitate către o formă concretă de activitate și de la un anumit gen de activitate la altul.

Ritmul rapid ori mai lent al acestei treceri, este condiționat de mobilitatea și echilibrul proceselor nervoase, evitîndu-se, de asemenea, orice interpretare mecanică, rigidă.

IV. Rapiditatea luării de către elevi a unor hotărîri concrete, strîns legate cu activitatea școlară.

Urmărind activitatea de zi cu zi a elevilor, avem prilejul să constatăm deosebirile existente între ei sub aspectul rapidității cu care ei acceptă să ia anumite hotărîri.

Rapiditatea luării de către elevi a unor hotărîri concrete este condiționată de mobilitatea proceselor nervoase și, în oarecare măsură, și de echilibrul acestora.

De asemenea, pentru a se folosi în mod just acest criteriu în stabilirea deosebirilor dintre elevi, sub aspectul mobilității, vor trebui lămurite și alte probleme, ca

de exemplu: complexitatea acestor situații, greutățile obiective și spiritul de răspundere pe care-l implică acceptarea acestor hotărîri concrete, importanța acceptării acestor hotărîri pentru elevul respectiv și colectivul său de muncă, modul și condițiile în care au fost acceptate etc.

V. Rapiditatea trecerii la înfăptuirea practică a diferitelor hotărîri concrete luate de către elevi.

Elevii se deosebesc între ei și prin faptul că acceptînd anumite hotărîri ei vor trece în mod diferit la realizarea lor practică.

Desigur, acest aspect al conduitei elevilor este extrem de complex și numai indirect condiționat de mobilitatea, capacitatea de muncă și echilibrul lor. Din această cauză, e necesar să cunoaștem interesele, trebuințele, caracterul elevilor, greutățile obiective și subiective pe care le implică realizarea concretă a diferitelor hotărîri acceptate.

*

I. Intensitatea și persistența concentrării atenției elevilor.

Concentrarea profundă și durabilă a atenției elevilor în procesul activității școlare complexe și variate implică și exprimă un înalt nivel al capacității de muncă, eforturi nervoase deosebit de mari, întrucît atenția constituie una din laturile vieții psihice în afara căreia n-am putut percepe ca fiind posibilă desfășurarea activității în genere.

Elevii fiind deosebiți sub aspectul capacității lor de muncă, e firesc ca și intensitatea și persistența cu care se concentrează în procesul activității lor școlare să fie diferită.

Utilizînd acest criteriu pentru determinarea capacității de muncă a elevilor e necesar ca în prealabil să se stabilească concret asupra cărui gen de activitate trebuie să se concentreze atenția elevilor, care este importanța pe care acest gen de activitate o prezintă pentru elevi, în ce condiții urmează să se desfășoare aceste eforturi de atenție. De asemenea, nu poate fi ignorată nici atitudinea elevilor față de genul activității concrete, în strînsă legătură cu trebuințele, interesele, antrenamentul lor pentru desfășurarea unor eforturi voluntare de atenție.

II. Rapiditatea de includere și distribuire a atenției elevilor asupra diferitelor forme ale activității școlare.

Activitatea școlară necesită din partea elevilor o deosebită plasticitate, adică posibilități de a se concentra cît mai repede și de a putea lărgi ori îngusta după necesitate cîmpul, volumul atenției.

Din însăși practica instructiv-educativă a cadrelor didactice e bine cunoscut faptul că, sub acest aspect, elevii se comportă și reacționează în chip diferit, unii putîndu-se concentra repede, iar alții, dimpotrivă, mai greu; unii putînd cuprinde în cîmpul atenției un număr limitat de obiective; iar alții, dimpotrivă, un număr mai mare etc. Acest aspect al atenției elevilor este condiționat de plasticitatea cerebrală, de mobilitatea proceselor nervoase. Considerăm necesar ca și prin folosirea acestui criteriu să se lămurească genul activității asupra căruia trebuie să se includă eforturile de atenție ale elevilor, gradul de complexitate a acestei activități, antrenamentul elevilor în rezolvarea acestor sarcini de canalizare și includere conștientă și rapidă a eforturilor de atenție, intensitatea și persistența eforturilor de atenție desfășurate de către elevi în activitatea anterioară, interesul manifestat de ei față de noua formă de activitate asupra căreia urmează să-și orienteze și să-și fixeze atenția etc. De asemenea, este necesar să lămurim în ce măsură toate aceste acțiuni, obiecte, fenomene implică un control activ și conștient din partea scoarței cerebrale.

*

I. *Intensitatea reacțiilor verbalo-motrice ale elevilor.*

Manifestările elevilor se deosebesc și sub aspectul reacțiilor verbalo-motrice. Acest aspect al activității elevilor este condiționat de intensitatea și echilibrul proceselor nervoase.

Deoarece elevii dispun de capacitatea de a regla în chip mai mult sau mai puțin conștient reacțiile lor verbalo-motrice și, în consecință, de a se manifesta diferit în diferitele situații și împrejurări ale activității lor școlare, e necesar să lămurim în mod concret în ce condiții anume se manifestă elevii, gradul de excitabilitate emotivă a acestora, interesul etc.

II. Ritmul (rapiditatea) reacțiilor verbalo-motrice ale elevilor.

Aspectul reacțiilor verbalo-motrice ale elevilor este condiționat de mobilitatea proceselor nervoase. Totuși trebuie să se țină seama de condițiile în care se manifestă elevul respectiv, de genul activității concrete, de atitudinea elevului față de ceea ce vorbește, cum și în fața cui vorbește, de caracterul influențelor exercitate asupra sa de ambianța exterioară etc. De asemenea, trebuie să se țină seama și de gradul de naturalețe ori de reținere voluntară a elevului în manifestările sale verbalo-motrice.

Criteriile menționate în scopul determinării psihologice a intensității și mobilității proceselor nervoase rămîn valabile și pentru aprecierea echilibrului acestora, care poate fi stabilit atît sub aspectul intensității cît și al mobilității proceselor nervoase.

Subliniem faptul că aceste aspecte psihice, sub care se manifestă proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase, trebuie apreciate nu atît din punctul de vedere al conținutului, al calității și orientării lor de fond, cît mai ales sub aspectul dinamic general uman în care se exprimă aceste conținuturi și calități psihice. Punînd astfel problema, avem prilejul să determinăm temperamentul și indirect tipul de activitate nervoasă superioară. Conținutul proceselor psihice și al conduitei elevilor nu numai că nu poate fi ignorat în general, însă interesează în mod special atunci cînd se pune problema stabilirii legăturilor existente între conținut și forma dinamică de manifestare a proceselor psihice și conduitei elevilor, adică a legăturii dintre caracter, capacități, interese și temperament.

Din cele relatate mai sus nu reiese desigur faptul că noi susținem necesitatea de a studia forma dinamică de manifestare a activității psihice și conduitei elevilor în afară și independent de conținutul respectiv care se exprimă. Forma dinamică de manifestare și conținutul psihic care se exprimă constituie cele două aspecte ale vieții psihice indisolubil legate între ele, așa încît ele trebuie apreciate ca fiind într-o strînsă legătură, însă nu ca fenomene identice fapt care ar duce la desființarea deosebirilor calitative, specifice ale acestor fenomene psihice. Criteriile stabilite mai sus prezintă o deosebită importanță pentru înțelegerea și cunoașterea temperamentului ca însușire psihică a persoanei, ca fenomen specific și calitativ deosebit.

Ele nu epuizează desigur numărul aspectelor posibile, sub care se manifestă pe plan psihologic proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase. Numărul real al acestor criterii este cu mult mai mare, însă noi ne-am limitat la expunerea cîtorva mai importante și numai a acelora care au constituit obiectul concret al cercetărilor noastre experimentale. Toate aceste criterii folosite în condiții oarecum similare ne oferă posibilitatea de a stabili deosebirile individual-tipologice ale elevilor sub aspectul temperamental și pe următoarele două planuri:

a) Deosebirile relative ale elevilor din punctul de vedere al gradației intensității, mobilității și echilibrului în manifestarea diferitelor procese psihice ca rezultat al diferitelor gradații ale proprietăților fundamentale nervoase.

b) Deosebirile relative ale elevilor sub aspectul relației și combinațiilor tipice dintre intensitatea, mobilitatea și echilibrul proceselor psihice drept consecință a diferitelor relații și combinații dintre proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase.

După cum am arătat, *problema cunoașterii criteriilor naturale de determinare a temperamentului* este extrem de complexă și importantă.

Nu mai puțin importantă însă este și problema referitoare la cunoașterea *căilor metodice de cercetare a temperamentului la elevi.*

Noi nu oferim în acest domeniu soluții categorice, ci încercăm doar ca, pe baza metodicii de cercetare pe care am folosit-o în studierea temperamentului la elevii de clasa a V-a, să sugerăm cîteva căi metodice mai simple și accesibile cadrelor didactice în activitatea lor de cunoaștere a individualității elevilor.

I. Metodica de cercetare a particularităților dinamice de manifestare a proceselor intelectuale.

a) Extensiunea și profunzimea cunoștințelor percepute și reținute de elevi poate fi stabilită pe baza *observațiilor* sistematice la lecții în diferitele ei etape de desfășurare.

Prin discuțiile întreprinse cu toate cadrele didactice, după fiecare lecție, se poate de asemenea, lămuri gradul de receptivitate a elevilor, modul în care aceștia expun materialul însușit din punctul de vedere al preciziunii, extensiunii și profunzimii. Tot pe această cale se poate lămuri în ce măsură elevii pot deosebi esențialul de neesențial în probleme complexe și din domenii cît mai deosebite. Pe baza *experimentelor naturale* se poate lămuri același aspect al manifestărilor intelectuale la elevi, însă în condiții organizate special pentru realizarea acestor obiective concrete.

Condițiile experimentelor naturale sînt următoarele:

1. Elevii trebuie să răspundă la întrebări (verbal sau scris) fie într-o formă analitică, descriptivă, fie într-o formă sintetică, concentrată, adică expunînd numai ideile principale.

2. Să formuleze și să reproducă exact cunoștințele predate, iar alteori, dimpotrivă, să le traducă în limbajul accesibil lor, prezentîndu-le astfel într-o formă liberă.

3. Să stabilească unele analogii, asemănări, ori dimpotrivă, unele contraste și diferențieri între noul material de studiat și cel însușit anterior, într-un anumit domeniu ori în domenii diferite.

4. Să găsească singuri exemple și posibilitățile de aplicare practică a cunoștințelor însușite.

5. Să răspundă la lecții din proprie inițiativă, ori preveniți și desemnați de profesori.

6. Să pregătească acasă diferite lucrări în măsură să adîncească și să completeze materialul studiat la lecții.

7. Să scrie lucrări libere, în care să se reflecte metodele și procedeele concrete pe care elevii le folosesc pentru a-și însuși cît mai temeinic materialul predat în școală.

b) Rapiditatea de percepere, fixare, recunoaștere, reproducere și restabilire a materialului didactic respectiv poate fi apreciată pe baza *observațiilor* sistematice și de lungă durată asupra elevilor, urmărind toate răspunsurile și reacțiile intelectuale ale acestora la lecții, în diferitele lor etape de desfășurare, dar mai ales urmărind procesul de verificare și fixare a cunoștințelor noi dobîndite de către elevi la diferite discipline, la lecțiile recapitulative etc.

În discuțiile cu profesorii, părinții și chiar cu elevii se poate lămuri de asemenea rapiditatea cu care elevii percep și memorează materialul nou expus de către profesori în timpul lecțiilor și anume în etapa comunicării de cunoștințe noi, după cum și numărul de repetiții necesare elevilor pentru însușirea temeinică a diferitelor materiale concrete și la diferite obiecte. De asemenea pot fi organizate *experimente naturale.*

Condițiile acestor experimente sînt următoarele:

1. Să se reproducă de către elevi, verbal ori în scris, conținutul diferitelor lecții la diferite obiecte de studiu.

2. Să se expună conținutul lecțiilor respective după prima percepere și înaintea fixării materialului didactic predat de profesori.

Numărul acestor lecții trebuie stabilit de la caz la caz. Totuși un număr de aproximativ 10 lecții la fiecare obiect poate fi suficient și în același timp concludent pentru a stabili rapiditatea cu care elevii percep și își însușesc materialul respectiv.

c) Durata păstrării în memorie a materialului perceput și reținut de elevi poate fi stabilită prin *observațiile* întreprinse la lecții și mai ales la lecțiile de recapitulare și în timpul examenelor. Discuțiile cu profesorii, părinții și cu elevii sînt necesare pentru a preciza temeinicia cu care s-a fixat în memoria elevilor materialul didactic predat la diferite obiecte, numărul recapitulărilor necesare pentru dobîndirea acestei preciziuni și temeinicii, după cum și durata păstrării acestor materiale percepute și memorate anterior de elevi.

Tot pentru lămurirea acestor aspecte se pot organiza *experimente naturale* în următoarele condiții:

1. Să se reproducă de către elevi, verbal și scris, conținutul acelorași lecții, experimentate în prima serie, după ce ele au fost pregătite acasă, pe baza recapitulărilor și fixărilor necesare (temeinicia însușirii materialului).

2. Să se reproducă de către elevi, verbal și scris, conținutul acelorași lecții experimentate în prima și a doua serie, după un anumit timp (aproximativ o lună) de la fixarea materialului didactic și fără nici un fel de recapitulări prealabile (durata păstrării materialului didactic în memoria elevilor).

Pentru ca toți elevii să poată efectua, în același timp și în aceleași condiții, probele respective, sînt preferabile lucrările în scris și nu reproducerea verbală. De asemenea, conținutul lecțiilor care va fi experimentat, trebuie selectat cu grijă și după criteriile corespunzătoare obiectivelor propuse. Aceste forme de experimente naturale prezintă o deosebită importanță nu numai pentru determinarea particularităților dinamice de manifestare a proceselor intelectuale la elevi, ci și sub aspectul instructiv-educativ, întrucît în aceste condiții elevii vor asculta totdeauna cu atenție explicațiile, vor învăța lecțiile totdeauna temeinic și vor fi interesați pentru ca materialul însușit să nu fie uitat cu ușurință, adică să aibă durabilitate.

II. Căile metodice de cercetare a particularităţilor dinamice de manifestare a proceselor afective la elevi.

a) Profunzimea şi gradul de expresivitate a diferitelor stări afective la elevi este foarte greu de stabilit. *Observaţiile* asupra conduitei elevilor cu ocazia tuturor manifestărilor lor afective faţă de colectiv, faţă de învăţătură şi profesori, faţă de colegi şi de sine însuşi, după cum şi *discuţiile* cu profesorii, părinţii şi elevii constituie singurele căi metodice care pot fi folosite. Viaţa şi activitatea şcolară ofera elevilor multe ocazii în care aceştia îşi pot exterioriza trăirile lor afective, totuşi, aprecierea obiectivă a acestor stări, a profunzimii acestora, constituie încă o problemă dificilă şi în acest sens e greu de organizat experimente altfel decît în sensul declanşării acestor stări afective.

b) Gradul de excitabilitate şi schimbarea diferitelor stări afective la elevi pot fi stabilite, *observînd* elevii în timpul lecţiilor după cum şi reacţiile lor în strînsă dependenţă cu conţinutul acestor lecţii.

Lecţiile cu un fond emoţional mai bogat şi mai variat, trebuie să prezinte un interes deosebit în acest sens. De asemenea, e necesar să se observe conduita elevilor nu numai în timpul orelor, ci şi a recreaţiilor, ori în timpul desfăşurării diferitelor festivităţi, unde elevii participă activ ori numai ca simpli spectatori. Observaţiile trebuie extinse şi asupra conduitei elevilor în timpul orelor educative, a adunărilor pionereşti de grupă, detaşament ori unitate, în timpul jocurilor şi a participării elevilor la cercurile şcolare, prin efectuarea diferitelor forme de activitate, în legătură cu evenimentele şi întîmplările din viaţa şcolară şi extraşcolară a elevilor etc.

Prin discuţiile cu profesorii, părinţii şi elevii se pot obţine date preţioase relativ la sensibilitatea emotivă a elevilor şi la formele mai mult sau mai puţin tipice în care acestea se manifestă. De asemenea, tot pe această cale se poate stabili atitudinea afectivă a elevilor faţă de şcoală, colectiv, colegi, prieteni, profesori etc. Sub acest aspect pot fi organizate şi unele experimente naturale, care vor consta în următoarele:

1. Explicarea de către profesori a modului în care elevii au efectuat diferite teme — exerciţii orale şi scrise — adică aprecierea elevilor în raport cu calitatea răspunsurilor lor.

2. Observaţiile critice adresate elevilor de către profesori cu privire la conduita lor în timpul orelor şi recreaţiilor, la şcoală şi acasă, cu colegii şi părinţii etc.

3. Observaţiile respective pot fi făcute fie în prezenţa colectivului, a altor persoane străine, a profesorilor şi direcţiei şcolii, fie numai faţă de elevul respectiv.

4. Aprecierile critice, notările şi observaţiile adresate elevilor trebuie să se facă în chip obiectiv şi numai la momente adecvate.

5. Aceste aprecieri şi observaţii critice trebuie, de asemenea, făcute nu numai în condiţii diferite, dar şi în cele mai variate moduri: blînd, sever, cu ton egal şi liniştit ori, dimpotrivă, cu ton hotărîtor şi agitat, sub forma unor aluzii şi ironii discrete, ori chiar fără nici un fel de semnale verbale, privind doar în chip semnificativ manifestările elevilor. *Această gradaţie în prezentarea aprecierilor şi observaţiilor făcute, oferă prilejul de a stabili nu numai gradul excitabilităţii emotive a elevilor, ci şi efectul educativ al acestor acţiuni exercitate asupra elevilor în strînsă dependenţă cu individualitatea şi profilul temperamental al acestora.*

c) Persistenţa diferitelor stări afective la elevi poate fi apreciată prin observaţii sistematice şi de lungă durată asupra conduitei şi acţiunilor elevilor pentru a determina timpul în care se consumă diferitele tensiuni afective ale acestora. Discuţiile cu elevii pe marginea diferitelor teme (despre prietenie, despre un spectacol etc.) ca şi compoziţii libere scrise („Viaţa la şcoală", „Învăţătoarea mea") sînt de asemenea indicate.

III. Metodica de cercetare a particularităţilor dinamice de manifestare a proceselor voliţionale.

a) Forţa acţiunilor voluntare la elevi, rapiditatea luării de către aceştia a unor hotărîri concrete şi caracterul trecerii spre înfăptuirea lor practică se pot stabili pe calea unor observaţii sistematice şi de lungă durată, asupra activităţii elevilor.

Pot fi trasate elevilor în mod special anumite sarcini în scopul de a studia activitatea lor psihică. De asemenea, sînt recomandabile diferite teme libere, de exemplu: „Cum respect eu regimul de muncă în şcoală şi acasă", „Ce greutăţi întîmpin în activitatea şcolară" etc.

b) Ritmul activităţii poate fi stabilit, în primul rînd, pe calea observaţiilor. Urmărind activitatea elevilor, după cum şi modul în care aceştia se manifestă în timpul orelor

la lecții, în timpul recreațiilor, a jocului, a răspunsurilor și discuțiilor libere, putem să ne edificăm asupra acestor aspecte. De asemenea, pot fi concludente diferitele experimente naturale de întrecere în executarea unor jocuri sportive, mișcări etc. organizate în anumite condiții precise și unice pentru toți elevii.

IV. Particularitățile dinamice ale atenției elevilor (concentrarea, persistența, includerea și distribuirea atenției asupra diferitelor forme ale activității).

Aceste particularități ale atenției elevilor se pot cerceta pe bază de observații, discuții și mai ales prin analiza rezultatelor obținute de către elevi în procesul rezolvării diferitelor sarcini și lucrări concrete.

V. *Intensitatea și ritmul reacțiilor verbalo-motrice ale elevilor* se poate studia pe calea observațiilor la lecții, la cercurile literare și în afara orelor de clasă, de asemenea prin discuții și pe bază de experiment natural organizat în cadrul pregătirii diferitelor serbări școlare, festivități, unde elevii au prilejul să declame, să citească, să povestească ori să interpreteze diferite roluri sub conducerea directă a profesorilor.

*

Din cele cîteva date relatate mai sus, se vede clar că metodele fundamentale pe care noi le-am folosit și le propunem pentru cercetarea particularităților individuale și tipologice de manifestare a temperamentului la elevi sînt următoarele:

1. Observația
2. Discuția
3. Experimentul natural.

Aceste metode de investigație a temperamentului la elevi nu trebuie folosite la întîmplare și pe plan general, ci ele trebuie să dobîndească un conținut bine determinat, adică să fie adecvate fenomenului respectiv. De asemenea, trebuie precizate și sursele obiective pe baza cărora se va cerceta temperamentul elevilor, adică situațiile concrete în care elevii vor fi studiați. E bine ca observațiile asupra elevilor să se facă îndeosebi în clasă, în timpul lecțiilor, însă în măsura posibilităților ele trebuie extinse și asupra activității în afara clasei, adică a activității desfășurate de către elevi în timpul recreațiilor, cu ocazia diferitelor manifestări extrașcolare etc. Cuprinzînd un cîmp cît mai larg de manifestare a elevilor, vom avea prilejul să dobîndim un material faptic interesant și totodată obiectiv pentru aprecierea temperamentului.

Metoda discuțiilor, care în nici un caz nu poate fi ignorată, trebuie folosită cu mult tact și prudență. E bine ca discuțiile cu elevii să se desfășoare în mod cît mai diferit, cuprinzînd subiecte variate și strîns legate cu activitatea lor școlară și extrașcolară. Aceste discuții pot fi organizate individual și uneori chiar și colectiv. Fiind în prealabil gîndite conform necesităților respective de cunoaștere, discuțiile cu elevii trebuie să fie interesante, atrăgătoare și accesibile lor, evitîndu-se astfel schematismul, formalismul și caracterul șablonizat al acestor convorbiri.

Intrucît cunoașterea acestor fapte ale conduitei și activității psihice a elevilor nu poate fi realizată numai pe calea observațiilor și discuțiilor, trebuie folosit experimentul natural, care permite o pătrundere mai adîncă în esența fenomenului studiat, adică a temperamentului.

Experimentul natural, spre deosebire de observație și de metoda discuțiilor, oferă posibilitatea de a se organiza condițiile necesare pentru a declanșa manifestările temperamentale ale elevilor în condiții naturale de viață și activitate.

Subliniind rolul important pe care-l are experimentul natural în studierea temperamentului la elevi, menționăm totodată faptul că această metodă, eficace în principiu, nu trebuie transformată într-un mijloc atotcuprinzător și hotărîtor în studierea temperamentului, deoarece această metodă se poate folosi în cadrul unui complex mai larg de procedee și metode — observația, metoda discuțiilor etc.

Orice fenomen (în cazul nostru temperamental) poate fi înțeles și studiat pe deplin dacă-l privim în perspectiva evolutivă. In consecință, pentru a percepe cu adevărat specificul, individualitatea elevului, e necesar să se studieze activitatea și manifestările sale psihice și de conduită de-a lungul întregii sale evoluții ontogenetice, analizînd cu atenție și iscusință faptele, evenimentele și întîmplările care au influențat evoluția copilului, cursul dezvoltării acestuia.

Studiind activitatea psihică și conduita elevilor într-o perioadă mai limitată, adică de-a lungul unui singur an școlar, desigur că nu poate fi satisfăcut acest principiu metodologic și metodic extrem de important.

Acest inconvenient poate fi atenuat, însă într-o măsură relativă, prin folosirea metodei documentare, informative. Întrucît una din laturile importante în studierea temperamentelor la elevi o constituie cunoaşterea condiţiilor lor familiale de viaţă şi educaţie, cercetările ştiinţifice trebuie să cuprindă şi acest aspect. În acest scop, trebuie întocmită o schemă amănunţită a studiului individual cu întrebări concrete, la care părinţii sînt cei mai competenţi pentru a da informaţiile necesare, relativ la evoluţia copilului. Tot în acest cadru documentar pot fi folosite şi informaţiile medicului cu privire la starea sănătăţii copilului, fapt care are mare importanţă pentru determinarea temperamentului. De asemenea, pot fi utilizate caracterizările profesorilor, dirigintelui, instructorului de pionieri cu privire la evoluţia activităţii psihice şi a conduitei elevilor sub aspectul temperamental. Îmbinînd şi folosind toate aceste căi documentare, se poate stabili în linii generale istoria vieţii fiecărui elev în parte şi, deci, şi geneza particularităţii temperamentale.

În cursul cercetărilor concrete ale temperamentului la elevi trebuie folosite acele metode şi procedee, ori acel sistem de metode şi de procedee, care corespunde fenomenului studiat, întrucît nu poate fi separată metoda de investigaţie de conţinutul, de specificul domeniului de cercetat. Aşa spre exemplu, în determinarea temperamentului nu pot fi utilizate aceleaşi metode şi procedee care se folosesc pentru diagnosticarea tipului de activitate nervoasă superioară, cu toate că există o legătură indisolubilă între temperament şi tipul de activitate nervoasă superioară. Fenomenul psihologic şi — în cazul nostru — temperamentul are specificul său calitativ deosebit de fenomenul fiziologic, fapt care nu poate fi ignorat în determinarea căilor metodologice şi metodice de investigaţie.

În consecinţă, metodele prin care trebuie cercetat temperamentul trebuie să fie psihologice şi nu fiziologice, aşa cum se procedează uneori. Determinînd prin metode adecvate de laborator formarea reflexelor condiţionate pupilare, capilare, galvanice ale pielii etc. după cum şi procesul formării reflexului condiţionat foto-chimic sub acţiunea diferiţilor excitanţi sonori, aceste metode şi procedee, folosite pentru determinarea diferitelor proprietăţi fundamentale ale proceselor nervoase, nu pot fi aplicate în studiul temperamentului, care este un fenomen psihic cu mult mai complex. A stabili rapiditatea reflexelor pupilare, nu înseamnă că am stabilit rapiditatea cu care memorează, fixează, reproduce şi acţionează elevul, după cum nici intensitatea stărilor sale afective ori forţa acţiunilor voluntare şi conştient dirijate. Din această cauză considerăm că e necesară multă prudenţă şi rezerve serioase atunci cînd trebuie să apreciem temperamentul ori celelalte însuşiri psihice în lumina datelor obţinute pe calea folosirii metodelor menţionate.

În domeniul determinării temperamentului, metoda observaţiei, discuţiei, experimentul natural şi metoda documentaţiei constituie căile cele mai adecvate pentru determinarea temperamentului.

Faptele dobîndite pe calea cercetărilor făcute trebuie înregistrate cu grijă şi în aceeaşi zi în care au fost stabilite, pentru a se evita astfel uitarea ori mistificarea lor. Întrucît pentru a alcătui o caracterizare reală a elevului, prezintă un deosebit interes atît faptele negative cît şi cele pozitive, e necesar să fie înregistrate şi unele şi celelalte. De asemenea, cercetătorul ştiinţific, pedagogul, nu trebuie să se limiteze doar numai la înregistrarea unor fapte izolate, menite să caracterizeze doar o stare de moment a elevului, ci trebuie să sublinieze gradul de frecvenţă şi caracterul repetării acestora. Prin analiza materialului şi alcătuirea caracterizărilor respective pentru fiecare elev în parte trebuie generalizate şi folosite numai acele fapte care s-au dovedit a fi tipice pentru manifestarea dinamică a activităţii psihice şi conduitei elevului respectiv.

Pentru a cerceta particularităţile individuale şi tipologice de manifestare a temperamentului la elevi, obiectivat în cadrul procesului de instrucţie şi educaţie, adică în condiţiile firești de viaţă şi activitate a elevilor, noi nu considerăm necesară utilizarea procedeelor de laborator. În procesul activităţii şcolare elevul gîndeşte, simte, acţionează şi manifestă în toate situaţiile particularităţile dinamice ale persoanei sale, întregul său profil psihologic aşa încît elevul studiat tocmai în cadrul acestor condiţii firești fără a mai fi nevoie de creat situaţii artificiale în laborator.

Metodele menţionate mai sus — observaţia, discuţia, experimentul natural, metoda documentaţiei şi caracterizării activităţii psihice şi conduitei elevilor, după cum şi analiza sistematică a rezultatelor obţinute de elevi în cadrul activităţii concret desfăşurate permit să se stabilească geneza particularităţilor temperamentale ale elevilor, după cum şi formele, aspectele firești sub care acestea se manifestă în cadrul activităţii şi vieţii şcolare a elevilor. Aceste metode permit, de asemenea, să se declanşeze şi să se studieze un complex cît mai larg de fapte ale activităţii nervoase superioare şi psihice în

condiții reale care prezintă o deosebită importanță pentru elevi, antrenînd astfel interesul și întreaga lor ființă. Aceste metode pot fi folosite, desigur, de orice cadru didactic la locul său de muncă, pentru cunoașterea temperamentului la elevi. Totodată menționăm faptul că aceste căi metodice constituie mijloacele cele mai eficace de îmbogățire nu numai a datelor psihologice, ci și a celor relative la activitatea nervoasă superioară. Omul acționînd conștient și în scopul rezolvării diferitelor sarcini concrete și a realizării idealurilor, intereselor, năzuințelor și înclinațiilor sale, în scopul perfecționării și desăvîrșirii ființei sale umane, mobilizează întreaga sa capacitate de muncă și energia nervoasă pe care o folosește într-un anumit mod. Cercetînd astfel aspectul dinamic al persoanei umane pe plan psihologic și prin metode psihologice adecvate, putem obține date concludente și interesante nu numai pentru determinarea temperamentului, dar și a tipului de activitate nervoasă superioară. Experimentul de laborator, oricît ar fi de perfect, conține inevitabil o mare doză de schematism, fiind și extrem de îngust ca posibilități de apreciere a unui cîmp larg de manifestări ale elevilor. Acest fapt este explicabil. Individualitatea elevului se manifestă acolo unde ea se conturează și se dezvoltă zi cu zi, în școală, în cadrul procesului instructiv-educativ, care dobîndește pentru elevi o semnificație și o importanță vitală. Mediul vieții școlare a elevilor acționează permanent și prin cele mai variate și mai complexe mijloace asupra sistemului nervos și psihicului lor, declanșînd anumite reacții de răspuns. Desigur, aflîndu-ne în limitele acestui angrenaj larg și complex de relații dintre organism și mediu, nu e ușor de depistat fenomenul concret care interesează — reacțiile temperamentale — însă aceste greutăți inerente acestui mod de investigație pot fi depășite prin stabilirea unor obiective precise ale cercetărilor respective și prin studierea și cercetarea lor sistematică și de lungă durată în cadrul condițiilor obiective organizate cît mai aproape de real, de firesc.

In acest sens, evident că și experimentul de laborator trebuie transformat și apropiat cît mai mult de formele naturale de viață și activitate a elevilor, asigurîndu-se astfel acele condiții care oferă experimentului întreprins o anumită semnificație și importanță vitală.

De altfel, sarcina principală rezidă în necesitatea de a transforma nu laboratorul, ci școala, procesul instructiv-educativ într-un adevărat laborator — în sensul preciziunii — unde cadrele didactice să poată influența și dirija cele mai fine și invizibile forme de manifestare a elevilor, fiind profund edificate asupra particularităților individual-tipologice și de vîrstă ale acestora. Cunoașterea profundă și justă a fiecărui elev în parte este de un real folos pentru practica instructiv-educativă, întrucît indică calea folosirii metodelor și proceselor instructive și educative în mod adecvat și în raport cu specificul individual al elevilor. Înțelegînd și cunoscînd individualitatea, natura copilului, vom putea s-o și transformăm, înlăturînd aspectele ei negative și proiectînd și structurînd un complex cît mai bogat și mai nuanțat de însușiri și trăsături psihice din cele mai pozitive și mai prețioase vieții umane, societății și omului nou.

Tocmai după aceste rațiuni noi ne-am orientat în alegerea căilor metodice de cercetare a temperamentelor la elevii de clasa a V-a, obiectivat în procesul instructiv-educativ [1].

[1] Cu ocazia unor eventuale comunicări ulterioare vom prezenta materialul faptic obținut prin utilizarea metodelor de investigație menționate, pentru ca analizîndu-l să putem stabili unele concluzii psihologice concrete.

Critica și bibliografie

„GAZETA MATEMATICĂ ȘI FIZICĂ" [1]
(1.I.1954—1.V.1955)

Acad. MIRON NICOLESCU
Profesor la Univ. „C. I. Parhon"
București
și
TRAIAN GHEORGHIU
Profesor la Univ. „C. I. Parhon"
București. Membru al Acad. R.P.R.

Înmulțirea considerabilă a școlilor de învățământ mediu, după reforma din 1948, a pus universităților și institutelor pedagogice superioare o problemă grea: aceea a formării rapide și în condițiile cele mai bune posibile a unui corp profesoral corespunzător.

Nevoile cele mai acute s-au făcut îndeosebi simțite în sectorul științific, în particular la matematici și la fizică.

Universitățile au început să formeze cadrele necesare, care au fost răspîndite pe tot cuprinsul țării. Dar pregătirea inițială științifică — și mai ales cea pedagogică — constituie în adevăr numai perioada inițială, față de grija permanentă pe care organele de răspundere trebuie să o aibă pentru educatorii cetățenilor de mîine ai țării.

Ce mijloace trebuie întrebuințate pentru ca nivelul științific și profesional al acestor cadre să crească necontenit, pentru ca entuziasmul cu care tinerii profesori au pornit la cea mai frumoasă muncă, munca de formare a viitorilor cetățeni ai statului nostru socialist, să se mențină mereu proaspăt?

Unul dintre cele mai puternice mijloace pentru realizarea acestui scop îl constituie contactul periodic, prin reviste de specialitate, între profesorii universităților și foștii lor studenți. Nu este de loc o sarcină ușoară pentru comitetul de redacție al unei astfel de reviste să găsească formula justă care să convină majorității corpului didactic din învățămîntul mediu și care să corespundă, în același timp, la nevoile sale imediate. Redactorul responsabil trebuie să aibă intuiția justă a situației unui profesor de învățămînt mediu dintr-un orășel periferic sau chiar dintr-un oraș care nu este un centru universitar. Cum și în ce măsură ar putea fi susținută munca sa zi de zi la catedră? Cum s-ar putea contribui la menținerea interesului său pentru știința învățată, la trezirea curiozității de a cunoaște și mai multe? Prin ce mijloace ar putea fi scos din întreruperea contactului cu mediul universitar în care s-a pregătit pentru a fi profesor?

Prin apelul adresat profesorilor de matematici și de fizică din țară la începutul anului 1954 seria A a acestei reviste își definește în mod clar structura: ea se adresează în primul rînd profesorilor din învățămîntul mediu și studenților. Nu se spune despre ce anume categorii de studenți este vorba, dar nu este greu de văzut că o parte a studenților facultăților de matematici și fizică (vorbesc aici, în deplină cunoștință de cauză, numai de studenții secției de matematici) nu pot fi cuprinși în cercul cititorilor acestei reviste. Stu-

[1] Partea privitoare la matematică a acestei recenzii a fost elaborată de acad. prof. univ. Miron Nicolescu, iar partea privitoare la fizică de prof. univ. Traian Gheorghiu, membru al Academiei R.P.R.

denții anului I se află într-un proces laborios de adaptare la materii și capitole pe care nu le-au atins nici măcar superficial în școala medie.

Perspective noi li se deschid acestor studenți cu fiecare nouă oră de curs. Acest proces continuu de adaptare le absoarbe studenților întreaga atenție. Lucrul acesta a fost observat și de către organele responsabile ale Ministerului Invățămîntului, care nu obligă pe studenții anului I să lucreze în cadrul cercurilor științifice. Incepînd cu anul II, studenții încep a năzui spre lucruri din ce în ce mai înalte, pe care nu le mai pot găsi în seria A a „Gazetei Matematice" sau, chiar dacă le găsesc, ei le-au învățat deja la cursurile respective, poate mai bine și, în tot cazul, mai complet. In schimb, „Gazeta Matematică și Fizică" poate să aducă un apreciabil aport la apropierea studenților în matematici de anumite probleme de fizică și tehnică și invers, contribuind astfel și la dezvoltarea matematicii aplicate.

Profesorii se împart și ei în două categorii, după structura educației matematice primite. O primă categorie o constituie profesorii pînă la vîrsta de 38—40 ani: îi voi numi pe scurt „juniorii". O a doua categorie o constituie profesorii care depășesc această vîrstă („seniorii"). Juniorii au terminat Facultatea de Stiințe din București după anul 1940, an în care învățămîntul în această facultate a suferit un important salt calitativ. Seniorii au urmat învățămîntul cu vechea structură.

Invățămîntul matematic la Universitățile din Iași și Cluj a suferit o evoluție asemănătoare celui din București, așa încît ceea ce afirm despre Universitatea din București este valabil pentru toate universitățile. Fără a fi statistician, cred că numărul „seniorilor" este sensibil egal cu numărul „juniorilor".

„Gazeta de Matematică și Fizică", seria A, are datoria să se ocupe de ambele categorii și să se gîndească mai mult, pentru cîțiva ani de acum încolo, la „seniori". In acest fel ea va fi utilă și „juniorilor", deoarece nu trebuie să uităm că cele mai bune elemente dintre „juniori" au fost absorbite de învățămîntul superior, iar cei rămași sînt destul de comparabili, dacă nu chiar inferiori în multe privințe „seniorilor".

Cum și-a îndeplinit în anul trecut revista această sarcină? S-au publicat în acest interval un număr aproximativ egal de:

I. Articole de informare științifică, cu scopul de a ridica nivelul cunoștințelor și articole de informare generală, privind opera cutărui sau cutărui matematician, precum și în general, viața matematică, la nivelul cel mai înalt.

II. Articole de metodică matematică.

III. Articole și note cu caracter original.

Acest echilibru numeric între cele trei mari linii pe care activează revista, arată că redacția revistei are în permanență grija de a nu se depărta de programul pe care și l-a trasat. Dar dacă analizăm conținutul celor trei categorii de articole publicate, vom observa că multe din acestea nu și-au ajuns scopul urmărit.

Iată, de pildă, articolele originale. In afară de articolele acad. Al. Myller, în care se simte la tot pasul grija de a se face înțeles, precum și de două articole, cu caracter elementar, de geometrie analitică, ușor de urmărit, unul al lui Andrei Dobrescu și altul al lui P. Boldescu, celelalte articole sînt scrise în stilul obișnuit al lucrărilor originale de matematică (adică se presupune că cititorul cunoaște problema pînă la stadiul de la care o reia autorul) și ca atare sînt și greu de urmărit și interesează mult mai puțin.

Un profesor de la Tulcea, sau de la Vatra Dornei, dorește altceva decît să cunoască cîteva proprietăți speciale în plus (probabil foarte interesante) ale ecuației lui Riccati sau ale ecuației lui Volterra (sînt foarte mari șanse ca despre aceasta din urmă să nu fi auzit niciodată). El dorește, în primul rînd, să fie ajutat în munca sa grea de zi cu zi, în lupta permanentă cu inerția elevilor și poate cu propria sa lipsă de experiență. El dorește, în al doilea rînd, să fie informat asupra progreselor obținute în știința pe care o predă. El dorește acest lucru dintr-o curiozitate firească, dar poate și pentru a nu părea prea ignorant față de tînărul său coleg, proaspăt venit, care pare să știe o mulțime de lucruri despre care el nu are habar.

In consecință, un astfel de profesor va căuta în primul rînd articole de metodică matematică și articole de informare științifică.

Ce oferă revista în acest domeniu? S-au publicat anul trecut 11 articole de metodica matematicii; din acestea cred că numai 4 articole merită în adevăr această calificare: cele două articole de metodica geometriei de Senicov și Haim, articolul de metodica trigonometriei de prof. univ. G. D. Simionescu și articolul scris de prof. Florica Rusu despre metodica predării numerelor ira-

ționale. Am apreciat, îndeosebi, ultimul articol, care expune amănunțit propria experiență a autoarei la clasă. Sînt, desigur, mulți profesori care, ca și Florica Rusu, au ceva de povestit din propria lor experiență; articolul citat îi poate încuraja să aștearnă și ei pe hîrtie rezultatele obținute.

Pe de altă parte, spre deosebire de articolele de metodică consacrate unor lecții și probleme speciale, lipsesc articole îndreptate spre dezbaterea unor probleme de ansamblu ale învățămîntului mediu (programe etc.). Cu excepția articolului prof. univ. C. Ionescu-Bujor, lipsesc articole consacrate învățămîntului superior.

Articolele de informare științifică au pus, probabil, deseori în mare încurcătură pe cititorii revistei. Autorii acestor articole sînt, în bună parte, personalități științifice de primul rang: academicieni, laureați ai Premiului de Stat. Dar n-au putut totdeauna să se coboare la nivelul înțelegerii unui cititor obișnuit al revistei.

Vom lua ca prim exemplu articolul prof. univ. G. Călugăreanu, între altele și pentru motivul că redacția recomandă folosirea sa la Cercul de Studii „întrucît poate fi urmărit cu interes și de elevi". Este adevărat că primele două pagini pot fi urmărite cu interes și chiar cu plăcere. Dar dificultățile încep de la pagina următoare. În pagina a 3-a se găsesc 5 noțiuni noi și o teoremă importantă, strecurată modest — fără demonstrație. În această pagină, autorul condensează toate noțiunile fundamentale ale teoriei mulțimilor de puncte. În pagina a 4-a se găsesc alte 6 noțiuni noi (submulțime, mulțimi separate, mulțimi conexe, mulțimi continue, continuuri, continuu liniar, continuu superficial). *Dacă* toate aceste noțiuni pot fi asimilate perfect, atunci lectura paginilor 5 și 6 este posibilă și relativ ușoară.

În nr. 3 al revistei se află un articol al conf. G. Marinescu de la Universitatea din București. Rolul acestui articol este de a prezenta o introducere succintă în analiza funcțională. Dar, chiar de la început, cititorul se împiedică de termeni pe care autorul nu-i explică: structură algebrică, structură topologică. Asemenea greutăți descurajează lectura și articolul nu-și atinge scopul.

Articolul lui Romulus Cristescu („Introducere în teoria spațiilor semi-ordonate") suferă de aceleași defecte, încă și mai accentuate. Expunerea este riguroasă și seacă. Cititorul are impresia că citește cîteva pagini, luate la întîmplare, dintr-un tratat modern. Întregul articol conține *numai* definiții și nici un rezultat. Admițînd că cititorul a putut să se descurce printre numeroasele spații definite în acest articol (lucru de care mă îndoiesc), el are dreptul să se întrebe, la sfîrșitul acestei laborioase descifrări: la ce sînt bune toate aceste spații? Unde se aplică? De ce s-a simțit nevoia lor?

Elaborarea unor articole de sinteză și informare științifică presupune, între altele, structurarea pe etape a planului tematic al revistei. Ea permite o înlănțuire logică reciprocă a articolelor și trecerea gradată spre domenii din ce în ce mai complexe ale științei matematice și a aplicațiilor sale.

Sînt, evident, și articole de informare științifică bine scrise, care pot fi citite fără prea mare greutate și chiar cu plăcere. Articolul prof. univ. A. Haimovici („Metoda aproximațiilor succesive și principiul reprezentărilor compacte") poate servi ca model în această privință. Cititorul poate afla aici cum teoreme de existență din domenii destul de depărtate între ele ale analizei clasice sînt tot atîtea oglindiri ale unui principiu unic din teoria spațiilor metrice. Dintr-o dată, cititorul își dă seama de utilitatea acestor spații și, în general, a analizei funcționale.

„Gazeta Matematică și Fizică", în intervalul de timp de care ne ocupăm n-a publicat decît două articole de matematică aplicată: articolul acad. prof. univ. Gr. C. Moisil, consacrat problemei atît de actuale a mecanismelor automate, și studiul matematic al zaharificării amidonului de D. Voicu și Radu Bădescu. Trebuie acordată o atenție maximă strîngerii legăturilor dintre științele matematice, fizice și tehnice, urmărită de însuși programul „Gazetei". Pe de altă parte, în același interval de timp, spre deosebire de fizică, redacția n-a dat suficientă atenție articolelor de orientare ideologică în științele matematice. Astfel, în revistă a apărut doar un articol cu acest caracter: „Definirea probabilității" de prof. univ. Gh. Mihoc, membru corespondent al Academiei R.P.R.

Revista publică și probleme de rezolvat și bine face. Dar aceste probleme nu prea găsesc rezolvitori. Unele sînt prea grele, altele atrag prea puțin.

În septembrie 1954 au apărut o serie de articole consacrate legăturilor dintre știința matematică română și cea rusă, respectiv sovietică, prezentate astfel unui public mai larg. Prin aceasta, activitatea „Gazetei de Matematică și Fizică" se îmbină fericit cu aceea desfășurată de „Analele romîno-sovietice".

Alte două rubrici ale revistei, rubrica recenziilor și aceea a informațiilor despre viața Societății de Științe Matematice și Fizice din R.P.R., sînt foarte utile; ele ajută pe cititor să se orienteze în alegerea unor cărți de specialitate, să afle cum sînt apreciate cărțile tot mai numeroase, publicate de savanții noștri etc. Revista reflectă activitatea filialelor Societății de Științe matematice și fizice din R.P.R., dar nu în suficientă măsură; ea trebuie să publice cît mai multe informații succinte asupra progreselor recente ale științei matematice și a aplicațiilor sale.

*

După cum se poate constata din analiza făcută, revista a avut, în anul trecut, unele lipsuri serioase. Evident, nu toate aceste lipsuri pot fi imputate redacției. Numărul mic de pagini al revistei nu-i îngăduie să dea cititorilor un material variat. Există, apoi, o anumită inerție în opera de colaborare, atît din partea cititorilor, cît și din partea autorilor. Această inerție nu poate fi învinsă decît cu multă răbdare și cu multă perseverență, iar rezultatele apar mai tîrziu. Ceea ce i se poate imputa redacției este că nu a avut totdeauna tăria să refuze acele articole care constituie un balast pentru revistă. Trebuie să fim bine înțeleși: nu discutăm aici valoarea *în sine* a articolelor, ci *folosul* pe care ele îl pot aduce în realizarea cu succes a programului revistei.

În cadrul liniilor pe care se dezvoltă revista, linii judicios alese, redacția revistei trebuie să depună un efort perseverent pentru analizarea continuă a conținutului acesteia. Astfel, articolele originale trebuie să pună accentul pe partea generală, nu pe faptele noi. Aceasta nu înseamnă nicidecum înlăturarea faptelor noi, ci încadrarea lor într-o temă generală, care să capteze interesul unui număr cît mai mare de cititori.

Articolele de informare științifică nu trebuie să aibă caracterul de lecții rupte dintr-un curs special de ultimul an, ci de prezentare cu caracter sintetic a unor capitole pe care cititorii revistei nu le-au cunoscut în cadrul programului pregătirii lor în facultate. Această prezentare trebuie totdeauna precedată de o introducere în care să se explice ce interes prezintă pentru știință acele capitole precum și problemele care au dat naștere acestor capitole. Termenii noi trebuie neapărat explicați. N-ar trebui să lipsească nici bibliografia, pe cît posibil aleasă din colecția Societății; această bibliografie ajută enorm la înțelegerea unor lucruri pe care un articol nu le poate aprofunda.

Pentru scrierea articolelor de informare științifică, redacția revistei trebuie să facă apel la acei profesori de universitate care unesc cultura matematică cu talentul pedagogic, cu darul expunerii clare. În schimb, pentru articolele cu conținut metodologic, redacția trebuie să facă apel la cei mai buni profesori din învățămîntul mediu, nu numai din București, ci din toată țara; fiecare profesor cu dragoste de meseria sa are cîte ceva interesant de spus din propria sa experiență. Redacția revistei ar putea cere direct de la acești profesori informații asupra metodelor utilizate pentru a învinge greutățile în predarea unora din capitolele mai delicate. Redacția ar putea deschide, de asemenea, discuții asupra unora din articolele metodologice publicate sau asupra programei școlare. Asemenea discuții ar da o viață nouă revistei, ar putea ajuta considerabil la difuzarea ei în toate colțurile țării, mai mult decît orice circulară, oficială sau nu.

Și acum, încă un cuvînt despre studenți. Există o categorie de studenți, din partea cărora revista își poate asigura un sprijin serios și de lungă durată Este vorba despre studenții de la Institutele Pedagogice, viitorii profesori de învățămînt mediu. Asupra acestora trebuie să-și concentreze atenția redacția revistei, atunci cînd publică probleme, articole de informare sau de metodologie.

De asemenea, printr-o justă structură și expunere, revista poate contribui la lărgirea orizontului matematic al studenților Institutelor tehnice superioare cît și al inginerilor din întreprinderi

Trăgînd învățăminte pentru activitatea viitoare din analiza lipsurilor constatate pînă acum, urmărind cu perseverență realizarea programului, nu numai în formă ci și în conținut, „Gazeta Matematică și Fizică" va putea în scurtă vreme să devină un instrument indispensabil în activitatea profesională a tuturor membrilor corpului profesoral din învățămîntul mediu.

*
* *

Am în fața mea toate numerele din seria A ale revistei „Gazeta Matematică și Fizică" pe intervalul 1.I.1954—1.V.1955. Le-am răsfoit din nou, oprindu-mă asupra articolelor de fizică, ce

mi-au reținut atenția chiar la apariția lor.

Din capul locului trebuie să spun că revista îndeplinește un rol esențial în întreținerea interesului și gustului pentru matematică și fizică. Fiind larg deschisă iubitorilor de știință, nu numai forțelor recunoscute și consacrate, are multe șanse să fie, sau să devină, vehiculul unor inovații folositoare și chiar, din cînd în cînd, originea unor adevăruri noi, care pot crește și înflori pe viitor, dînd roade bogate și neașteptate, așa cum se întîmplă și cu revistele cele mai închise, de strictă specialitate. Această revistă trebuie, așadar, sprijinită și încurajată.

De la înființarea ei — sînt de atunci exact 60 de ani — „Gazeta Matematică" a atras tineretul liceelor către exerciții și probleme de matematici, spre a-i pregăti pentru cariera de inginer, sau pentru studiul mai profund al matematicilor și a izbutit să selecționeze elemente de reală valoare. Ulterior, „Gazeta Matematică" s-a limitat, în măsură crescîndă, la articole și probleme din ramurile clasice ale științei matematice.

În 1949, revista, sub forma „Gazeta Matematică și Fizică", organ al Societății de Științe Matematice și Fizice din R.P.R., a fost reorganizată, ținîndu-se seama de condițiile cerute pentru viabilitate și pentru dezvoltare.

Revista și-a dat seama că trebuie să vină în ajutorul acelor elemente tinere sau mai vîrstnice care au nevoie, primele să-și însușească cunoștințele moderne, celelalte să-și completeze prin aceste cunoștințe pregătirea lor anterioară. Ea se adresează, în primul rînd, profesorilor din învățămîntul mediu, studenților și inginerilor. Revista și-a urmărit îndeaproape programul, reușind în bună parte să-l îndeplinească.

Din examinarea activității depuse în intervalul de timp de care ne ocupăm, rezultă ce îmbunătățiri ar trebui aduse revistei, așa ca articolele publicate să poată fi înțelese tocmai de principalele categorii de cititori. N-ar fi fără folos ca aceste articole să se sprijine și pe lucrările din colecția societății: acest lucru este chiar necesar pentru buna înțelegere a articolelor publicate, fără a se recurge întotdeauna la lucrări mai mari sau la tratate.

Dacă aceste sugestii sînt mai potrivite pentru matematici, ele nu sînt de prisos nici pentru fizică; cîteodată nici nu se poate să nu se țină seama de ele.

În general, în 1954—1955 sectorul de fizică al „Gazetei" s-a dezvoltat mult, din punct de vedere cantitativ și calitativ, față de perioada precedentă, caracterizată uneori prin predominația articolelor de matematici. Articolele de nivel ridicat și bine scrise de fizică experimentală, aplicînd și explicînd cu pricepere și abilitate formulele care exprimă legile fenomenelor, sînt mai întotdeauna opera unor autori care sînt ei înșiși experimentatori încercați și care, în urma unei îndelungate activități de cercetare, pot lămuri cititorului cu ușurință și fără greș variatele legături dintre părțile constitutive ale unor fenomene. Astfel, avem articole scrise cu adevărată măiestrie (de conf. univ. Marga Giurgea, conf. univ. Gh. Brătescu, conf. univ. N. Stănescu etc.) despre spectroscopie, despre interferență, difracție, electronică, ilustrate prin exemple și prin numeroase și interesante aplicații realizate în industrie și în laboratoarele de cercetări.

S-au tratat, între altele, probleme atît de importante ale fizicii moderne, ca metodele optice de cercetare a moleculelor (într-un articol al academicianului S. G. Landsberg, reprodus în cadrul revistei), structura atomică a lichidelor (lector V. Sergescu), problema masei și energiei în fizica modernă (prof. univ. Andrei Popovici), spațiul și timpul în fizica modernă (prof. univ. T. Vescan). Dintre aceste articole de sinteză și informare, ultimele două au în același timp un caracter ideologic, fiind îndreptate împotriva energetismului și machismului, variante ale idealismului, și scrise pe baza discuțiilor sovietice și a lucrărilor apărute în ultimii ani. S-au tratat de asemenea fundamentele mecanicii newtoniene (prof. univ. A. Popovici), iar într-un alt articol (aspirant I. Gottlieb) s-a făcut critica concepției idealiste a interacțiunii la distanță — teorie reînviată în ultimul timp sub forma negării caracterului material al cîmpului electromagnetic, în opoziție cu Maxwell, și prin unele concepții ale lui Heisenberg, după cum remarcă profesorul Ivanenko. Articolele de informare, sinteză și dezbatere a unor probleme fundamentale ale fizicii, publicate de revistă, sînt foarte actuale și indicate pentru cititorii revistei, cu excepția cîtorva pagini de la sfîrșitul articolelor consacrate masei și energiei, spațiului și timpului — pagini care cer o pregătire specială. Unele din aceste articole, însă, sînt prea lungi. Pe de altă parte, lipsesc în intervalul 1954—1955 articole despre căldură și termodinamică, electromagnetism și fizică nucleară.

Unul din principalele țeluri ale „Societății de Științe Matematice și Fizice" și ale „Gazetei" îl constituie intensifi-

carea colaborării dintre matematicieni, fizicieni şi tehnicieni. Totuşi, în intervalul de care ne ocupăm, au apărut prea puţine articole de fizică direct legate de problemele producţiei — de tipul problemelor ridicate de hidrocentralele electrice (de izolanţi, semiconductori etc.), de fizica şi tehnica metalelor, de termotehnică. Acest fapt îngreuează totodată strîngerea legăturilor revistei cu inginerii din întreprinderi.

Unii cititori ai revistei găsesc că articolele cu caracter metodologic din sumarul ei ar alcătui mai cu folos materialul unei reviste de pedagogie. Problema s-ar putea discuta, dar eu cred că atîta timp cît nu există posibilitatea scindării revistei, articolele de metodică trebuie să-şi păstreze locul în revistă; rolul lor nu este cîtuşi de puţin de prisos, ba se impun atenţiei cititorului şi-l îndeamnă să cugete asupra unei cît mai bune folosiri a celor citite, constituind un ajutor preţios pentru predarea fizicii în învăţămîntul mediu. În general, articolele de metodică ale sectorului de fizică sînt bine scrise, întrucît revista nu le-a publicat decît după ce lucrările respective au fost supuse unui examen minuţios, făcut de un comitet de redacţie alcătuit din oameni foarte competenţi, aparţinînd diverselor ramuri de preocupări reprezentate în gazetă.

Dintre articolele de metodică, unele se referă la construcţii de aparate simple — uşor de construit cu mijloace aflate la îndemînă — pentru experienţe demonstrative, socotite suficiente învăţămîntului mediu. Aceste articole sînt completate prin lămuriri asupra folosirii aparatelor construite şi privind efectuarea măsurării mărimilor fizice.

Modul acesta de a lucra este bun şi arată că cele învăţate nu sînt numai abstracţiuni; ele devin fapte concrete. Fizica devine o ştiinţă care te învaţă să observi, să experimentezi şi să foloseşti rezultatele experienţelor.

Dar aceste articole atît de frumoase şi de folositoare ar trebui să atragă atenţia cititorilor în general cu multă insistenţă, asupra caracterului acestor aparate astfel improvizate şi să accentueze că ele nu pot da, în majoritatea cazurilor, decît rezultate foarte puţin exacte cînd sînt întrebuinţate la măsurători, că există aparate de fizică care permit o foarte mare preciziune, însă că precizia atinsă astăzi variază de la domeniu la domeniu de fenomene, că mai sînt şi fenomene şi domenii de cercetare în care o mare precizie nu este necesară. Trebuie aduse exemple doveditoare pentru toate cele afirmate.

Tineretul nu trebuie să se obişnuiască a crede că măsurătorile în fizică sînt un simplu divertisment. Întregul caracter de profundă seriozitate al fizicii trebuie să reiasă în evidenţă din toate experienţele ce se fac cu elevii şi cu studenţii. Nici un detaliu nu este neglijabil şi adesea poate fi punctul de plecare al unor inovaţii folositoare sau chiar poartă de intrare într-un domeniu nou.

Cu excepţia unei sinteze a dezbaterilor din U.R.S.S. asupra predării fizicii în învăţămîntul tehnic superior, revista n-a publicat în intervalul 1954—1955 articole consacrate discuţiei asupra orientării generale a învăţămîntului mediu şi superior al fizicii.

Legătura cu ştiinţa sovietică se face simţită în toate paginile revistei. Totuşi, dintre articolele fizicienilor sovietici — în afară de articolul acad. Landsberg, citat mai sus — revista a reprodus doar cuprinzătorul articol al academicianului Joffe — preşedintele secţiei de fizică al Academiei de Ştiinţe al Uniunii Sovietice —, „Teoria şi practica fizicii sovietice". Pline de învăţăminte pentru cititori au fost articolele publicate în 1954, consacrate legăturilor dintre creaţia unor fizicieni romîni şi fizica rusă şi sovietică, cît şi articolele consacrate dezvoltării opticii şi electrofizicii în R.P.R. (acad. prof. univ. E. Bădărău, prof. univ. T. Gheorghiu, membru corespondent al Academiei R.P.R., prof. univ. T. Vescan şi prof. univ. Bedreag). S-au publicat, de asemenea, unele materiale consacrate cititorilor fizicii romîneşti, ca, de pildă, profesorului Dragomir Hurmuzescu. Revista trebuie să dezvolte această rubrică consacrată reactualizării oamenilor de ştiinţă ai ţării noastre, matematicieni şi fizicieni din trecut, care au contribuit cu munca lor la luminarea poporului şi la propăşirea ţării, punînd astfel, bazele solide pe care s-a putut clădi mai tîrziu şi pe care clădim şi noi azi.

Rubrica problemelor de fizică, neglijate adesea şi în învăţămîntul superior trebuie dezvoltată, iar punerea şi rezolvarea lor trebuie să antreneze un număr crescînd de corespondenţi ai revistei.

Sarcinile sectorului de fizică al „Gazetei" sînt specifice şi — în parte — mai complexe în comparaţie cu cele ale sectorului matematic. Fizicienii, absolvenţi ai facultăţilor dinainte de reforma învăţămîntului din 1948, azi în mare parte profesori în învăţămîntul mediu constituie, prin formaţia lor, fizico-chimişti; sarcina informării lor ştiinţifice şi metodologice e deosebit de urgentă. Seriile de absolvenţi de după reforma

învățămîntului posedă, dimpotrivă, în mare parte, cunoștințe solide de matematică și fizică modernă. Studenții în matematici trebuie educați în sensul unei strînse colaborări între științele matematice, fizice și tehnice, iar inginerii și studenții institutelor tehnice superioare — adesea și ei înclinați spre formalism matematic, formalism alimentat și de tradițiile vechii „Gazete Matematice" — trebuie să-și lărgească cultura științifică în domeniul fizicii, fizicianul fiind, în măsură crescîndă, colaboratorul și îndrumătorul indispensabil al tehnicianului modern.

Am căutat în revistă o rubrică de informații — așa cum se găsește în alte publicații — dar n-am găsit-o. Această rubrică ar putea informa pe cititor asupra realizărilor în fizică din țară și străinătate. Această lipsă ar trebui remediată cît mai neîntîrziat, căci fizicienii noștri au nevoie de noutăți științifice. Lipsa aceasta din revistă a unei rubrici de informație științifică este o lipsă serioasă.

În fine, revista trebuie să facă loc în paginile ei, măcar sub forma de note scurte, unor lucrări originale de fizică — lucrări care, în opoziție cu cele de matematici, au lipsit, — și care să dovedească data comunicării lor și să stimuleze activitatea științifică, sînt o mărturie vie a succesului realizat de activitatea ei în răspîndirea științei și în îndrumarea tineretului spre probleme a căror rezolvare este cerută de nevoile țării.

Am încercat să trec în revistă principalele aspecte ale rolului ce l-a îndeplinit pînă acum „Gazeta", precum și aspectele sub care ea va avea să servească pe viitor știința și, prin aceasta, patria.

Rezumînd, pot spune că „Gazeta Matematică și Fizică" își pune paginile sale la dispoziția tuturor acelora care prin activitatea lor vor putea determina progresul învățămîntului științific în domeniul matematicii și al fizicii și asigură îmbogățirea continuă a echipelor de cercetători din aceste două domenii ale științei. Revista trebuie să stimuleze cercetarea în matematică și fizică și publicarea rezultatelor respective, să organizeze procurarea de material documentar, să publice dări de seamă asupra progreselor matematicii și fizicii din țară și străinătate, să sprijine învățămîntul matematicii și fizicii, înzestrarea laboratoarelor, în scopul formării cadrelor necesare țării.

Activitatea de pînă acum a „Gazetei" este o dovadă — aș zice chiar o chezășie — că aceste frumoase țeluri vor fi urmărite și atinse de ea într-un viitor apropiat. Țelurile „Gazetei Matematice și Fizice" nu pot fi îndeplinite fără o sporire considerabilă a numărului paginilor revistei. În ce privește fizica, cred că „Gazeta" ar putea să aducă acesteia, de asemenea, mari servicii, căutînd să cunoască și condițiile în care profesorii și cercetătorii lucrează și apoi încercînd să înțeleagă greutățile legate de activitatea lor, în vederea unei utilări din ce în ce mai corespunzătoare a laboratoarelor.

Predarea fizicii și cercetarea în fizică se deosebesc de predarea și cercetările în alte discipline. În fizică este necesar un laborator bine organizat, înzestrat cu aparate, cu instalații, cu ajutoare pricepute și devotate. Lecțiile, ca să fie bune și să dea rezultate, trebuie însoțite de demonstrații experimentale. Aceste demonstrații trebuie pregătite din vreme ca să reușească. Pregătirile cer timp, trudă, băgare de seamă, bătaie de cap, repetiții, stăruință, pentru ca să reușească în fața studenților și elevilor. Nimic nu e mai folositor decît o experiență reușită; la lecție toate experiențele *trebuie* să reușească, căci altfel și lecția și profesorul și disciplina întreagă sînt compromise și compromis este și viitorul elevilor sau studenților care riscă să-și piardă încrederea în afirmațiile profesorului, în datele științei, de vreme ce experiența nu reușește.

Prin larga sa răspîndire în masele oamenilor muncii — tineri sau oameni de alte vîrste, mai pregătiți sau mai puțin pregătiți —, „Gazeta" este capabilă să difuzeze mai bine decît orice altă publicație ideile lămuritoare asupra folosului ce-l aduce *studiul serios* al fizicii și al aplicațiilor practice ale acestei științe.

Aceste reflexiuni, altoite pe probleme ridicate de articolele scrise pentru învățămîntul mediu, se potrivesc pentru învățămîntul de toate gradele și bineînțeles și pentru învățămîntul de specialitate.

„Societatea de Matematică și Fizică" și revista ei, „Gazeta Matematică și Fizică", au în această privință un rol important de jucat.

INDRUMARI METODICE PENTRU PREDAREA GRAMATICII LA CLASA I ELEMENTARĂ

ECATERINA BRĂTIANU
Învățătoare la Școala elementară nr. 1 Băieți
București

Primele cunoștințe de gramatică se predau copiilor încă din clasa I, din primele zile de școală, deoarece sînt absolut necesare predării citirii și scrierii după metoda fonetică, analitico-sintetică.

În primele două pătrare, aceste cunoștințe se predau în mod practic, în cadrul orelor de citire și scriere.

Predarea gramaticii ca obiect aparte începe abia în ultimele două pătrare ale clasei I, cînd se întăresc, se completează și se sistematizează cunoștințele dobîndite de copii în primele două pătrare.

Însușirea cunoștințelor de gramatică cere un deosebit efort de gîndire din partea elevilor din clasa I. De aci, necesitatea ca predarea să se facă în mod sistematic, cît mai aproape de nivelul înțelegerii elevilor și într-o formă care să le trezească interesul pentru studiul acestui obiect.

Pentru a veni în ajutorul cadrelor didactice care predau la clasa I, Editura de stat didactică și pedagogică a tipărit lucrarea *„Îndrumări metodice pentru predarea gramaticii la clasa I elementară"*. Acest îndrumător a fost alcătuit sub îngrijirea Institutului de științe pedagogice și experimentat în cîteva școli din capitală.

Începînd cu o serie de indicații metodice cu caracter general, îndrumătorul reia apoi temele în ordinea lor din manual.

În afară de îndrumările pentru folosirea materialului din manual, care rămîne baza în predarea gramaticii, îndrumătorul indică și o serie de exerciții și texte suplimentare care completează și adîncesc temele din manual. De exemplu: scrierea cu un *i* și doi *i* la sfîrșitul cuvintelor, scrierea cu doi *i* în cuprinsul cuvintelor etc.

În afara temelor de gramatică și ortografie, îndrumătorul cuprinde un bogat și interesant material și pentru orele de expunere-compunere. Teme ca de pildă: completarea propozițiilor cu cuvinte omise, alcătuirea unei povestiri din propoziții date în ordine schimbată, alcătuirea povestirilor după ilustrații și cu ajutorul întrebărilor, alcătuirea unei scrisori în colectiv, deprind pe elevi cu o formulare corectă a propozițiilor, cu respectarea desfășurării logice a unei acțiuni dintr-o povestire, le formează deprinderi de exprimare corectă orală și scrisă și le stimulează imaginația creatoare.

Îndrumările metodice țin seama de faptul că dezvoltarea vorbirii elevilor este condiționată de dezvoltarea gîndirii și că predarea justă a gramaticii este un mijloc important pentru dezvoltarea gîndirii logice a elevilor. În acest sens, îndrumătorul conține o serie de exerciții interesante și variate, cu ajutorul cărora elevii își formează reprezentări și noțiuni, trag concluzii și fac generalizări.

În afara exercițiilor din cadrul celorlalte lecții, se dau și lecții speciale pentru dezvoltarea gîndirii. De pildă: lecțiile de clasificare, în care elevii trebuie să grupeze ființele și lucrurile pe baza unei însușiri comune (stejarul, bradul, plopul sînt copaci) sau exercițiile de potrivire a însușirilor și acțiunilor pentru diferite nume de lucruri și ființe.

În îndrumător, temele și exercițiile sînt date în mod gradat — de la ușor la greu, de la cunoscut la necunoscut — ajutîndu-i pe elevi să-și însușească treptat noțiunile de gramatică și să-și dezvolte deprinderile de vorbire și de scriere corectă.

La începutul fiecărui capitol se dau indicații cu caracter general și se precizează care sînt problemele mai dificile asupra cărora învățătorul trebuie să-și îndrepte atenția pentru a nu lăsa confuzii în mintea copiilor. De exemplu, la capitolul „Scrierea cu literă mare a numelor de persoane și a numelor de animale" se dau exerciții speciale, pentru a preveni confuziile pe care le pot face copiii între scrierea denumirii animalelor și a numelor acestora (ei scriu cu literă mare și unele și altele). Aplicînd aceste îndrumări, am înlăturat această confuzie la elevii mei, alcătuind texte cu denumirea animalelor și numele lor, pe care le-am analizat cu elevii.

Ținînd seama de conținutul manualului de gramatică și ortografie, îndrumătorul prevede o serie de exerciții de analiză a structurii propoziției și a structurii fonetice a cuvîntului (sunete vocale, consoane).

În cadrul acestei activități elevii își îmbogățesc și precizează vocabularul și

își formează deprinderi de scriere corectă.

Citez exercițiile de la capitolul „Silabe și sunete": exerciții în care, prin schimbarea unui sunet din conținutul cuvîntului, se obține un nou cuvînt *(mere — mure)* sau exercițiile cu cuvinte din care lipsește un sunet, pe care elevii îl completează fiind ajutați de sensul propoziției (ex.: *Ionel a mîncat c-ș).*

Îndrumătorul pune un accent deosebit pe problema scrierii corecte, problemă foarte importantă mai ales la clasa I. În această clasă trebuie dusă în mod deosebit lupta pentru prevenirea greșelilor de ortografie, greșeli greu de combătut în clasele următoare.

Astfel îndrumătorul conține indicații cu privire la scrierea cuvintelor terminate cu *i* sau cu *ii,* la scrierea cuvintelor *copii* și *copiii,* la scrierea cuvintelor cu doi *i* în cuprins *(lecțiile, fiindcă),* a căror ortografie este mai dificilă și se însușește mai greu de către elevi. Exemplele bine alese, în care se găsesc aceste cuvinte:

În fabrici sînt mulți *muncitori*
Muncitorii lucrează cu spor.

sau :

Copiii își fac cu grijă temele.
Ei ajută pe părinții lor.
Ce *copii* harnici !

îi ajută pe elevi să le compare *(muncitori-muncitorii, copii-copiii),* observînd deosebirea de pronunțare, numărul silabelor și ortografia deosebită.

Alte exerciții, în care se cere completarea cuvintelor din care s-a omis un *i* sau doi *i* de la sfîrșit, sau exercițiile în care lipsesc cuvintele în întregime *(copii-copiii)* duc la consolidarea acestor cunoștințe și la formarea deprinderii de a scrie corect.

Pentru însușirea de către copii a cuvintelor cu o ortografie mai dificilă, îndrumătorul mai prevede pronunțarea lor pe silabe, compunerea acestor cuvinte din literele alfabetului decupat, folosirea lor în temele următoare sau în temele date pentru acasă și alcătuirea unor caiete în care se scriu aceste cuvinte.

Îndrumătorul se ocupă și de acele cuvinte a căror scriere corectă nu este determinată de pronunțarea lor *(eu, ea, este)* sau de scrierea cuvintelor care cuprind anumite grupe de litere *(ia, ea, ie, oa* sau *ce, ci, ge, gi; che, chi, ghe, ghi).*

Pe lîngă lecțiile speciale ce se fac pentru însușirea ortografiei acestor cuvinte și repetarea lor în textele următoare, îndrumătorul dă indicații și în vederea alcătuirii de tabele cu aceste cuvinte, tabele care se vor afișa în clasă, pentru ca elevii să le aibă în permanență în fața ochilor.

Ținîndu-se seama că pentru copil cunoașterea limbii reprezintă un tot unitar, predarea cunoștințelor de gramatică, ortografie și expunere-compunere se face în strînsă legătură unele cu altele. De exemplu, la lecțiile consacrate studiului propoziției se cuprinde și material cu privire la vocabular și ortografie.

Îndrumătorul arată că, la clasa I, este bine ca predarea noilor cunoștințe de gramatică să înceapă de obicei cu o convorbire după ilustrații, care ajută pe elevi să înțeleagă sensul cuvintelor, al propozițiilor sau conținutul textelor.

Folosirea ilustrațiilor se recomandă mai ales la lecțiile în care se dau noțiunile de nume de lucru și nume de ființă, la lecțiile de clasificare și la alcătuirea unei povestiri din propoziții date în ordine schimbată (ilustrațiile sugerează copiilor ordinea logică a propozițiilor).

La lecțiile de gramatică și ortografie, elevii trebuie să se deprindă să copieze propoziții și texte scrise pe tablă și în manual.

Îndrumătorul dă indicații cadrelor didactice despre felul în care trebuie să ducă munca pentru a înlătura copierile mecanice și pentru a-i deprinde pe elevi să copieze cuvintele și propozițiile în întregime.

Deoarece în școlile noastre se găsesc multe cadre care predau simultan la două sau la mai multe clase, la sfîrșitul fiecărei lecții, îndrumătorul dă indicații pentru predarea cunoștințelor de gramatică la aceste clase, unde munca este mult mai dificilă și unde se pune accentul în special pe munca independentă.

Îndrumătorul dă, de asemenea, importanța cuvenită muncii de repetare a cunoștințelor în vederea consolidării și sistematizării lor. Astfel, pentru fiecare temă predată se dau exemple de lecții care au ca scop formarea priceperilor și deprinderilor, iar la sfîrșitul fiecărui capitol și la sfîrșitul manualului se dă un material variat pentru lecțiile de recapitulare. Prin conținutul și varietatea procedeelor folosite, aceste lecții trezesc interesul elevilor, care efectuează temele cu o deosebită plăcere.

De asemenea, se dau exemple de lecții care sînt consacrate lucrărilor de control și de evidență a cunoștințelor și deprinderilor, lecții care au loc de obicei

la sfîrşitul pătrarelor şi la sfîrşitul anului şcolar.

Indrumătorul cuprinde şi exemple de texte pentru dictări, care pot fi folosite în vederea verificării deprinderilor ortografice ale elevilor. Aceste texte ilustrează toate regulile ortografice învăţate pînă la data respectivă.

In anul şcolar precedent am folosit, cu titlul de experienţă, acest îndrumător în predarea gramaticii la clasa I.

Comparativ cu cele obţinute, privind rezultatele obţinute în acest an, în ceilalţi ani cînd am lucrat la clasa I, constat că de data aceasta elevii şi-au însuşit mai temeinic cunoştinţele elementare de gramatică, se exprimă şi scriu mult mai corect. La temele şi lucrările de control, date la sfîrşitul anului în perioada de recapitulare, mai mult de 60% din elevii clasei nu au avut nici o greşeală de ortografie, 30% au scris cu greşeli neînsemnate şi numai 10% au avut greşeli mai serioase.

Acest îndrumător mi-a fost o adevărată călăuză în munca de predare a cunoştinţelor cuprinse în manual. De un deosebit ajutor mi-a fost materialul indicat pentru adîncirea temelor esenţiale din manual, material care m-a orientat în alcătuirea temelor suplimentare necesare pentru însuşirea de către elevi a capitolelor mai grele.

La unele capitole nu am folosit toate exerciţiile prevăzute în îndrumător, oprindu-mă la exerciţiile mai importante şi rezervînd timpul necesar pentru adîncirea capitolelor care prezentau mai multe greutăţi pentru elevi.

Trebuie să subliniez că îndrumătorul nu mi-a îngrădit munca, ci dimpotrivă mi-a dat posibilitatea să-l aplic în mod creator şi să folosesc unele exemple şi texte fie luate din manualul de citire, fie întocmite de mine.

Astfel, de pildă, pentru predarea lecţiei „Scrierea cu literă mare a numelor de persoane", am compus scurte texte în care am introdus numele elevilor din clasă, al meu, al tov. director al şcolii, am copiat texte din manual care cuprind nume de persoane.

De asemenea, la tema „Alcătuirea unei povestiri din propoziţii date în ordine schimbată", am folosit texte sugerate de povestirile citite în orele de lectură, de întîmplări din şcoală sau de filmele vizionate în colectiv.

In felul acesta, copiii au putut aşeza mai uşor propoziţiile în ordine logică (nu a mai fost nevoie de ilustraţii).

Pe măsură ce am consultat şi aplicat acest îndrumător, mi-am dat seama şi de unele lipsuri ale lui. Am constatat că îndrumătorul face apel prea mult la folosirea ilustraţiilor, pe care nu avem posibilitatea să le procurăm întotdeauna. De aceea, de cele mai multe ori am folosit obiecte din mediul înconjurător sau am făcut schiţe simple pe tablă cu cretă colorată.

In exemplele de lecţii date în îndrumător lipsesc întrebările de fixare a materialului predat, întrebări care conduc la concluzii şi generalizări. Socotesc că aceste întrebări sînt necesare mai ales pentru cadrele tinere, fără prea multă experienţă.

Socotesc, de asemenea, că în unele lecţii ar fi trebuit să se delimiteze materialul ce trebuie predat în cursul unei ore, deoarece de cele mai multe ori aceste lecţii conţin prea mult material.

De asemenea, îndrumătorul nu dă prea multe sugestii pentru folosirea textelor din manualul de citire, deşi acestea sînt necesare mai ales în fixarea şi verificarea materialului predat.

Anul acesta îndrumătorul va fi la îndemîna tuturor învăţătorilor care predau la clasa I.

Studiindu-l în adîncime şi aplicîndu-l în mod creator, cadrele didactice îşi vor îmbunătăţi predarea gramaticii la clasa I, aducînd în acelaşi timp contribuţia lor la îmbogăţirea şi îmbunătăţirea ediţiei viitoare a acestui îndrumător.

„SEMINARUL SPECIAL LA PEDAGOGIE"

de S. N. POLEANSKI

Absolvenţii instituţiilor de învăţămînt superior, pregătiţi spre a putea îndeplini munca nobilă de educatori ai tinerei generaţii, trebuie să fie capabili să îndeplinească imediat după absolvire, în mod independent, munca de profesor şi, majoritatea dintre ei, şi pe aceea de diriginte. Pregătirea profesională şi pedagogică a viitorului educator se intensifică în ultimul an de studiu. Unul din mijloacele importante — alături de cursurile de pedagogie şi practica pedagogică — care contribuie la însuşirea problemelor de instruire şi educare comunistă a elevilor o constituie seminariile speciale la pedagogie.

In U.R.S.S., seminariile speciale la pedagogie constituie un mijloc de ridi-

care a pregătirii pedagogice a studenților, un mijloc de aprofundare a unor probleme importante ale pedagogiei.

Lucrarea lui S. N. Poleanski „Seminarul special la pedagogie", apărut în ed. Ucipedghiz, 1954 — într-un volum de 143 pagini — conține generalizarea atît a experienței autorului, cît și a celor mai calificați conducători ai seminariilor pedagogice în acest domeniu.

Lucrarea este împărțită în patru capitole.

În capitolul I, intitulat „Probleme generale ale seminariilor speciale la pedagogie", se subliniază în primul rînd importanța și sarcinile acestor seminarii:

a) aprofundarea și ridicarea nivelului ideologic și politic al cunoștințelor pedagogice ale studenților și formarea deprinderii de a rezolva în mod independent și creator probleme de teoria și practica instrucției și educației comuniste;

b) cercetarea de către studenți a experienței înaintate a școlii și înarmarea lor cu priceperea de a analiza și generaliza experiența pozitivă a pedagogilor fruntași;

c) aprofundarea și lărgirea interesului studenților pentru știința pedagogiei, antrenarea lor la studierea lucrărilor clasicilor marxism-leninismului cu privire la problemele de educație și învățămînt, a lucrărilor lui M. I. Kalinin, N. K. Krupskaia și A. S. Makarenko, a literaturii pedagogice sovietice și a operelor clasice ale pedagogiei burgheze studiate în mod critic.

Tot în primul capitol, autorul se ocupă de modul de organizare a seminarului, oprindu-se în special la probleme legate de referatul studentului: condițiile de fond și forma pe care trebuie să le îndeplinească referatul, alegerea temei pentru referat, studierea bibliografiei și etapele pregătirii unui referat.

Capitolul II — cel mai bogat — intitulat „Tematica și conținutul referatelor la seminarul special de pedagogie", se ocupă de tematica seminariilor speciale indicînd concret următoarea tematică:

— „Didactica sovietică"

— „Instrucția politehnică"

— „Educarea în spiritul moralei comuniste în școală și familie"

— „Activitatea organizației de pionieri și comsomol în școală"

— „Educarea colectivului de elevi și aplicarea creatoare a teoriei și practicei pedagogice a lui A. S. Makarenko"

— „Activitatea în afară de clasă și extrascolară"

„Dirigintele clasei".

Autorul analizează fiecare temă enunțată mai sus, arătînd ce referate pot fi alcătuite de către studenți în cadrul fiecărei teme; de asemenea sînt date pe scurt și principalele probleme care trebuie tratate în fiecare referat.

În capitolul III, „Pregătirea referatului de către studenți", autorul se ocupă amănunțit de principalele probleme legate de alcătuirea referatului: cum trebuie alcătuit planul unui referat — se dau și cîteva modele de plan —, cum trebuie studiată și conspectată bibliografia.

Autorul se mai ocupă în acest capitol și de problema alcătuirii unor referate în care să se descrie studierea activității didactice a școlii. În această activitate studenții, cercetînd experiența pedagogilor fruntași, trebuie să se călăuzească după următoarele:

a) experiența cercetată să fie în concordanță cu principiile fundamentale ale pedagogiei sovietice;

b) experiența să nu reflecte un caz „întîmplător" din activitatea școlii;

c) experiența să conțină un element nou, important din punct de vedere practic și teoretic, care să contribuie la ridicarea nivelului activității instructiv-educative;

d) experiența să poată fi aplicată în practică.

Tot aici, autorul analizează amănunțit metodele folosite în studierea experienței școlii.

Ultimul capitol, „Scrierea referatului, expunerea lui orală și discutarea lui", arată, în primul rînd, importanța definitivării în scris a referatului; autorul dă un model de referat — prescurtat — cu tema „pregătirea și desfășurarea adunărilor cu părinții pe clase", dar, în același timp, arată că trebuie să formăm la studenți și priceperea de a expune oral referatul în fața seminarului.

După expunerea referatului, studenții — cărora li s-au făcut dinainte cunoscute principalele probleme ale temei și au fost obligați să citească bibliografia — iau parte la discutarea referatului.

După discuții, referentul ia din nou cuvîntul în legătură cu criticile aduse, iar concluziile în legătură cu desfășurarea seminarului, le trage conducătorul seminarului.

După terminarea seminariilor speciale studenții se prezintă la colocviu.

În încheiere, autorul arată că cele mai bune referate pot fi ținute și în cadrul secției de pedagogie al cercului științific al studenților, dar ele pot fi folosite și după absolvirea institutului, în școala în care predă absolventul. În felul acesta, activitatea în cadrul seminarului

special, la pedagogie, dă posibilitate studenților să-și însușească cunoștințe, priceperi și deprinderi în domeniul pedagogiei și, în același timp, să-și pregătească material pentru viitoarea activitate pedagogică.

Așa cum arată autorul, lucrarea este destinată studenților din institutele pedagogice. Fiindcă o asemenea lucrare apare pentru prima oară la noi, considerăm că ea poate constitui un ajutor real, nu numai pentru studenți, ci și pentru cadrele didactice din învățământul superior, care se ocupă cu problemele de pedagogie.

AL. CORNEA

NOTĂ

Introducerea noului plan de învățământ și a noilor programe în școala sovietică

La 8 august 1955, a avut loc la Moscova o consfătuire convocată de către Ministerul Învățământului din R.S.F.S.R., la care au participat șefii secțiilor de învățământ regionale și de ținut precum și miniștrii învățământului din republicile autonome.

La această consfătuire, tov. A. I. Kairov ministrul învățământului din R.S.F.S.R., a prezentat referatul „Despre întărirea disciplinei elevilor în școală", iar tov. L. V. Dubrovina locțiitor al ministrului învățământului, a prezentat referatul „Despre introducerea noului plan de învățământ și a noilor programe școlare în școală".

Ambele referate și discuțiile care au urmat au fost publicate în întregime în „Ucitelskaia gazeta" din 17 august 1955.

In referatul cu privire la introducerea noului plan de învățământ și a noilor programe, L. V. Dubrovina după ce arată condițiile care au determinat introducerea noului plan de învățământ și a programelor școlare, caracterizează pe scurt noul plan de învățământ care se prezintă astfel:

Nr. crt.	OBIECTELE	Clasele									
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
1	Limba și lit. rusă	13	13	13	9	9	8	6	6/5	4	4
2	Matematica	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
3	Istoria	—	—	—	2	2	2	2	4	4	4
4	Constituția U.R.S.S.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
5	Geografia	—	—	—	2	3	2	2	2/3	3	—
6	Biologia	—	—	—	2	2	2	3	2	1	—
7	Fizica	—	—	—	—	—	2	2	3	4	5/4
8	Astronomia	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
9	Chimia	—	—	—	—	—	—	2	2	3	3/4
10	Psihologia	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
11	L. străină	—	—	—	—	4	4	3	3	3	3
12	Educația fizică	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
13	Desenul	1	1	1	1	1	1	—	—	—	—
14	Desenul tehnic	—	—	—	—	—	—	1	1	1	1
15	Cîntul	1	1	1	1	1	1	—	—	—	—
16	Lucrul manual și lucrări practice	1	1	1	2	2	2	—	—	—	—
17	Lucrări practice în agricultură, teoria mașinilor și electrotehnică	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2
	Total...	24	24	24	26	32	32	32	33	33	33

Noul plan de învățământ, deși nu restructurează radical vechiul plan, are totuși un caracter principial nou. El nu poate fi privit ca un plan destinat școlii politehnice; el determină însă dezvoltarea școlii în direcția politehnizării școlii, constituind, în același timp, o condiție necesară pentru realizarea primilor pași pentru politehnizarea școlii în proporție de masă.

Noul plan de învățămînt cuprinde aproape toate obiectele de predare din vechiul plan, schimbîndu-se, în parte, doar succesiunea lor. Astfel a fost schimbată corelația dintre obiectele din ciclul științelor umanitare și cele din ciclul științelor naturii. Pentru primul ciclu, din numărul total de 9857 ore, noul plan prevede 4653 ore (47%), adică cu 561 ore mai puțin decît vechiul plan.

Schimbarea cea mai importantă o constituie introducerea lucrului manual în clasele I—IV, a lucrărilor practice în ateliere și lotul școlar în clasele V—VII, și a lucrărilor practice în domeniul agriculturii, electrotehnicii și la cursul de teorie a mașinilor.

„Noile programe au fost astfel alcătuite — arată L. Dubrovina — ca să poată rezolva următoarele sarcini:

a) ridicarea nivelului ideologic și teoretic al programelor prin luarea în considerație a ultimelor realizări ale științei și culturii ruse și sovietice precum și a celorlalte țări;

b) politehnizarea învățămîntului prin definirea concretă a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor cu care trebuie înarmați elevii în procesul predării fizicii, chimiei, matematicii, biologiei, geografiei, desenului tehnic;

c) reducerea programei în așa fel încît să permită elevilor o însușire conștientă profundă și temeinică a cunoștințelor".

In concordanță cu noile programe se restructurează și manualele. Sînt prevăzute să fie restructurate sau schimbate 91 de manuale dintre care 38 au și apărut.

„Desigur, a arătat tov. Dubrovina, noul an școlar trebuie să devină un an de muncă creatoare pentru cadrele didactice și toți lucrătorii din învățămîntul public în vederea aplicării în viață a noilor planuri și programe".

A. C.

CUPRINS

Pag.

P. Popescu-Neveanu: Pentru o revistă de pedagogie strîns legată de nevoile şcolii 3

TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI

Stanciu Stoian: Lupta pentru un înalt nivel ştiinţific în munca de cercetări pedagogice 13
M. Roşca, R. Codreanu, R. Dinu-Cotuţiu: Unele aspecte pedagogice legate de particularităţile activităţii de analiză şi sinteză la copiii întîrziaţi mintal 29
M. Avădanii: Din trecutul şcolii pedagogice din Iaşi 49

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE

Ana Bărgăuanu: Cum am reuşit să obţin la elevii mei o scriere corectă şi frumoasă 68
D. Todoran: Importanţa planului de lecţie în practica pedagogică a studenţilor . . 74

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII SOVIETICE

Eugen Blideanu: Problemele politehnizării învăţămîntului în şcoala sovietică . 85

CONSULTAŢIE

Viorica Zaciu: Unele probleme în legătură cu predarea limbii romîne în şcolile cu limba de predare maghiară 95

DISCUŢII

Elena Maftei: Caracterizarea psihologică a elevilor pe baza determinării tipurilor temperamentale, obiectivate în procesul instructiv şi educativ al şcolii . 100

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

M. Nicolescu şi *T. Gheorghiu:* „Gazeta matematică şi fizică" 114
Ecaterina Brătianu: Îndrumări metodice pentru predarea gramaticii la clasa I elementară 121
Al. Cornea: S. N. Poleanski „Seminarul special la pedagogie" 123

N O T Ă

Introducerea noului plan de învăţămînt şi a noilor programe în şcoala sovietică 125

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

К. Попеску-Невяну: За педагогический журнал тесно связанный с нуждами школы 3

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Станчу Стоян: Борьба за высокий научный уровень работы по педагогическим исследованиям 13

М. Рошка, Р. Кодряну, Р. Дину-Котуциу: Некоторые виды педагогической работы связанные с особенностями деятельности по анализу и синтезу у умственно-отсталых детей 29

М. Авэданей: Из прошлого ясской педагогической школы 49

ИЗ ОПЫТА НАШЕЙ ШКОЛЫ

Анна Бэргэуану: Как я добилась правильного и красивого письма у детей . . . 68

Д. Тодоран: Значение поурочного плана в педагогической практике студентов . 74

ИЗ ОПЫТА СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ

Еуджен Блидяну: Вопросы политехнизации обучения в советской школе . . . 85

КОНСУЛЬТАЦИЯ

Виорика Зачу: Некоторые вопросы преподавания румынского языка в школах с обучением на венгерском языке 95

ДИСКУССИИ

Елена Мафтей: Психологическая характеристика учащихся на основе определения темпераментальных типов объектированных в учебном-воспитательном процессе школы 100

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

М. Николеску и Т. Георгиу: „Физико-математический журнал" 114

Екатерина Брэтиану: Методические указания по преподаванию грамматики в I классе начальной школы 121

Ал. Корня: С. Н. Полянский, „Специальный семинар по педагогике 123

ПРИМЕЧАНИЕ

Введение нового учебного плана и новых программ в советской школе 125

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

★

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

★

REDACŢIA: Str. Spiru Haret nr. 8
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej
Telefon: 5.15.16 şi 3.60.83

★

ABONAMENTE ANUALE: lei 20

Abonamentele pe anul 1955 la „Revista de Pedagogie" se fac la oficiile poştale, de la oraşe şi sate, factorii poştali şi secţiile de difuzare a presei.

Face[illegible] abonamente pe un an

I 3861

Revista de PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

S I B I U
Biblioteca Centrala

1955

OCT. 4 DEC.

EDITURA DE STAT
DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ

1933

97

- IUL. 2005

1 IUL. 2014

„*REVISTA DE PEDAGOGIE*“

COMITETUL DE REDACŢIE

Inv. BLIDEANU EUGEN
Prof. CĂLIN CORALIA
Prof. CREMER ISIDOR
Inv. DRAGU ION
HOLLINGER A., profesor emerit
Conf. univ. MORARU TRAIAN
Inv. NICOLAU LIVIA
Prof. univ. PASCU NICOLAE
Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN
Conf. univ. TARNAVSCHI ION

Redactor responsabil; Prof. univ. STANCIU STOIAN
Redactor responsabil adjunct: Prof, DOMOCOŞ EMIL

Bucureşti, Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 5.15.16 şi 3.60.83

3861.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

Nr. 4 *Oct. - Dec. 1955*

CUPRINS

TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI — Pagina

Nicolae Şipoş: Grija Partidului Muncitoresc Romîn pentru dezvoltarea învăţămîntului de cultură generală în R.P.R. 3

* * * Despre manualele şcolare şi cerinţele alcătuirii lor 13

Clara Chiosa: Unele observaţii asupra manualelor şcolare 26

Ion Berca: Rolul manualului şi metodica folosirii lui în şcoala elementară 38

Isidor Cremer: Contribuţii la istoria manualului în ţara noastră . . . 56

I. Popescu-Teiuşan: Despre primele manuale şcolare cu conţinut ştiinţific din ţara noastră 76

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE

Ştefania Golopenţia: Cum folosesc manualul de limba romînă în predarea lecturii literare 85

Lucia Georgian: Folosirea manualului în predarea istoriei la clasele V-VII 92

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII SOVIETICE

* * * P.C.U.S. organizatorul şi îndrumătorul şcolii sovietice 97

DISCUŢII

A. Hollinger: Despre sistemul de predare a geometriei în şcoala medie . 102

CONSULTAŢIE

* * * P. M. R., forţa conducătoare şi îndrumătoare a poporului nostru 109

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Constantin Sandu: Cerinţele metodice, psihologice şi igienice faţă de manualele pentru şcoala medie 112

Sergiu Elceanu: Manualul de limba rusă pentru clasa a VIII-a . . . 115

Dora Werner: Manualul de limba germană pentru clasa a VII-a pentru şcolile cu limba de predare germană 117

I. D. Sîrbu: Un nou manual de lectură literară pentru clasa a VII-a a şcolilor cu limba de predare maghiară 120

CRONICĂ

V. D.: Din activitatea Institutului de ştiinţe pedagogice 123

G. D.: Manifestări pedagogice în Luna Prieteniei Romîno-Sovietice . . 125

2116.
1092/955
BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU
U 1811 2022

1964

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Николай Шипош: Забота РРП о развитии всеобщего обучения в РНР . 3
* * * О школьных учебниках и требованиях, предъявляемых при их составлении 13
Клара Киоса: Некоторые замечания по поводу школьных учебников . . 26
Ион Берка: Роль учебника и методика его использования в начальной школе 38
Исидор Кремер: К вопросу по истории учебника в нашей стране . . 56
И. Попеску-Теюшан: О первых школьных учебниках в нашей стране, имеющих научное содержание 76

ИЗ ОПЫТА НАШЕЙ ШКОЛЫ

Ш. Голопенция: Как я использую учебник румынского языка . . . 85
Л. Джеорджиан: Использование учебника в преподавании истории в V-VII кл. 92

ИЗ ОПЫТА СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ

* * * КПСС — организатор и руководитель советской школы 97

ДИСКУССИИ

А. Холлингер: О системе преподавания геометрии в средней школе . . 102

КОНСУЛЬТАЦИИ

* * * РРП — ведущая и руководящая сила нашего народа . 109

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Константин Санду: Требования к учебникам средней школы . . . 112
Серджу Елчану: Учебник русского языка для VIII-го класса румынских школ 115
Дора Вернер: Учебник немецкого языка VII-го класса 117
И. С. Новый учебник по литературному чтению VII-го класса для школ с преподаванием на венгерском языке 120
ХРОНИКА: В. Д.: Опыт работы Института Педагогических Наук . . . 123
Г. Д.: Пед. мероприятия посвященные Месячнику Румыно-Советской дружбы . 125

SOMMAIRE

THÉORIE ET HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE

Nicolae Sipoş: L'intérêt spécial du Parti Travailleur Roumain accordé au développement de l'enseignement de culture générale en R. P. R. 3
* * * Manuels scolaires — normes d'élaboration 13
Clara Chiosa: Quelques remarques en marge des manuels scolaires actuels . . 26
Ion Berca: Le rôle du manuel et la méthode de s'en servir dans l'école élémentaire 38
Isidor Cremer: Contributions à l'histoire du manuel scolaire dans notre pays . 56
I. Popescu-Teiuşan: Sur les premiers manuels scolaires à caractère scientifique 76

DE L'EXPÉRIENCE DE NOTRE ÉCOLE

S. Golopentia: Comment j'utilise le manuel de langue roumaine 85
Lucia Georgian: La manière d'utiliser le manuel d'histoire 92

DE L'EXPÉRIENCE DE L'ÉCOLE SOVIÉTIQUE

* * * Le Parti Communiste de l'Union Soviétique, organisateur et dirigeant de l'école soviétique 97

DÉBATS

A. Hollinger: La méthode d'enseigner la géométrie dans les écoles . . . 102

CONSULTATION

* * * Le Parti Travailleur Roumain, force directrice et dirigeante de notre peuple 109

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Constantin Sandu: Exigences concernant les manuels scolaires pour les écoles de second degré 112
Sergiu Elceanu: Le manuel de langue russe pour la VIII-e classe 115
Dora Werner: Le manuel de langue allemande pour la VII-e classe des écoles destinées aux élèves de nationalité allemande 117
I. S. Un nouveau manuel de lecture littéraire pour la VII-e classe des écoles destinées aux élèves de nationalité hongroise 120

CRONIQUE: *V. D:* De l'activité de l'Institut de sciences pédagogiques . . . 123
G. D.: Manifestations pédagogiques durant le mois consacré à l'amitié roumano-soviétique 125

GRIJA PARTIDULUI MUNCITORESC ROMÎN PENTRU DEZVOLTAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI DE CULTURA GENERALĂ ÎN R. P. R.

NICOLAE ŞIPOŞ
Locţiitor al Ministrului Învăţămîntului

In urma eliberării Romîniei de sub jugul hitlerist de către glorioasa Armată Sovietică, prin transformările revoluţionare uriaşe dobîndite sub conducerea înţeleaptă a Partidului Muncitoresc Romîn, poporul nostru munciton păşeşte hotărît pe calea construirii socialismului, cucerind noi victorii pentru ridicarea continuă a nivelului său de viaţă material şi cultural.

Astfel, oamenii muncii, conduşi la luptă de partidul clasei muncitoare, sfărîmînd rînd pe rînd obstacolele care se ridicau în calea mersului nostru înainte, au străbătut într-o perioadă relativ scurtă, drumul de la orînduirea semi-feudală la regimul de democraţie populară, angajaţi fiind cu însufleţire în lupta pentru îndeplinirea cu succes a Planului Cincinal, pentru industrializarea şi electrificarea ţării, pentru transformarea socialistă a agriculturii.

Alături de succesele obţinute în domeniul politic şi economic, stau şi victoriile realizate pe tărîmul revoluţiei culturale, în domeniul pregătirii de cadre capabile să construiască şi să desăvîrşească trecerea spre socialism.

In ţara noastră, unde înapoierea culturală fusese împinsă de către regimul burghezo-moşieresc pînă la totala neştiinţă de carte a majorităţii populaţiei, problema revoluţiei culturale se punea în mod arzător. Moştenirea ruşinoasă lăsată de trecutul negru de exploatare constituia o mare piedică în mersul poporului nostru muncitor spre socialism.

Călăuzit de învăţătura marxist-leninistă că „omul societăţii socialiste este înainte de toate omul unei înalte culturi", partidul şi guvernul nostru au acordat şi acordă o deosebită importanţă înfăptuirii cu succes a revoluţiei culturale. Socotind dezvoltarea învăţămîntului nostru, ca principala verigă a revoluţiei culturale, partidul şi guvernul nostru au înfăptuit la 3 august 1948 Reforma Învăţămîntului, care — după cum arată tovarăşul Gheorghe Gheorghiu-Dej în cuvîntarea rostită la Congresul Învăţătorilor — „marchează hotarul dintre şcoala veche burgheză şi şcoala nouă a regimului de democraţie populară" [1]. Prin reformă, învă-

[1] *Gh. Gheorghiu Dej:* Articole şi cuvîntări, ed. a III-a E.P.L.P. 1952, pag. 613.

ţământul din ţara noastră a devenit învăţământ de stat, laic, realist-ştiinţific, având la bază învăţătura marxist-leninistă.

În anii ce s-au scurs de la aplicarea Reformei Învăţământului, şcoala noastră, călăuzită de învăţătura marxist-leninistă, folosind experienţa învăţământului şi a şcolii sovietice, contribuie la lichidarea înapoierii economice şi culturale din ţara noastră, la asigurarea cadrelor medii şi superioare de specialişti, necesare dezvoltării industriei grele, a industriei uşoare şi a bunurilor de larg consum, a mecanizării agriculturii şi aşezării ei pe baze socialiste. „Şcoala — subliniază tovarăşul Gheorghe Gheorghiu-Dej — este izvorul principal de cadre pentru construirea socialismului“ [1].

Şcoala de cultură generală, care constituie principala verigă în sistemul nostru de învăţământ, pe lîngă faptul că ea contribuie la ridicarea nivelului cultural al maselor populare, trebuie să asigure pregătirea temeinică şi multilaterală a tinerei generaţii în stare să rezolve cu succes sarcinile legate de dezvoltarea diferitelor ramuri ale economiei naţionale şi a dezvoltării permanente a ştiinţei, tehnicii etc.

Şcoala noastră trebuie să formeze un tineret nou, cu o concepţie ştiinţifică despre natură şi societate, educat în spiritul moralei comuniste, al dragostei fierbinţi pentru patria noastră, Republica Populară Romînă, pentru partidul clasei muncitoare şi cuceririle revoluţionare ale poporului muncitor, tineret care contribuie conştient şi activ la construirea socialismului în ţara noastră.

Pe linia acestor sarcini şi directive trasate, învăţământul nostru s-a dezvoltat sub îndrumarea permanentă a P.M.R.

Astfel, încă înainte de Reforma Învăţământului, din iniţiativa partidului se pornise o puternică acţiune pentru *a alfabetiza neştiutorii de carte,* al căror număr se ridica la peste patru milioane de analfabeţi şi semianalfabeţi sub regimul burghezo-moşieresc. După Reforma Învăţământului această acţiune a luat un deosebit avînt. Zeci de mii de cadre didactice şi voluntari dinafara învăţământului, sprijiniţi şi îndrumaţi de organele de partid şi de stat, au participat cu însufleţire la cursurile organizate pe tot întinsul ţării, pînă în cele mai îndepărtate sate şi cătune.

O deosebită atenţie s-a dat alfabetizării neştiutorilor de carte din sectorul industrial şi din localităţile cu unităţi socialiste ale agriculturii şi, în general, a neştiutorilor de carte din rîndurile tineretului.

Ca urmare, numărul acestora a scăzut an de an într-un ritm care face posibilă lichidarea analfabetismului în ţara noastră în anul şcolar 1955/1956.

Dar, pentru a seca definitiv izvorul neştiinţei de carte, era necesar să se ia toate măsurile pentru *cuprinderea în şcoală a tuturor copiilor de vîrstă şcolară.*

Deşi înainte de 1948, învăţământul primar era considerat obligatoriu şi gratuit, în realitate nu era accesibil tuturor copiilor de vîrstă şcolară, din cauza numărului insuficient de şcoli, a lipsei de cadre didactice şi cu deosebire din cauza nivelului material scăzut al muncitorilor şi al ţărănimii.

Aşa se explică faptul că în anul şcolar 1932—1933 numai jumătate din numărul copiilor de vîrstă şcolară erau cuprinşi în clasele I—IV (după publicaţia din 1933 a fostului ministru al învăţământului, D. Gusti),

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej:* Articole şi cuvîntări, ed. a III-a E.P.L.P., 1952, pag. 615.

ceea ce constituie un puternic act de acuzare față de politica școlară dusă de regimul burghezo-moșieresc.

Condițiile create de Guvernul R.P.R. și lupta continuă dusă de partid pentru ridicarea continuă a nivelului material și cultural al maselor largi muncitoare, creșterea importantă a rețelei de școli, au făcut posibilă, și cu atît mai mult necesară, realizarea în practică a unui învățămînt elementar general, gratuit, procentul copiilor de vîrstă școlară necuprinși în școală scăzînd considerabil.

Astfel, în anul școlar 1948—1949, care s-a deschis sub lozinca de luptă a lucrătorilor din învățămînt: „Nici un copil de vîrstă școlară în afara școlii", procentul copiilor de vîrstă școlară necuprinși în școală a scăzut brusc la 7,9%, iar în anii următori a fost secat definitiv izvorul analfabetismului.

Pentru obținerea acestor rezultate, statul nostru democrat-popular s-a îngrijit permanent de asigurarea condițiilor materiale necesare.

Rețeaua de școli la clasele I—IV a fost mărită cu peste 2.900 unități, față de anul 1938, înființîndu-se școli în toate satele și chiar pe lîngă grupele de case depărtate de sate.

Au fost create internate, cantine școlare și gazde comune pentru a sprijini frecventarea școlilor de către toți copiii. De asemenea, s-au acordat burse unui număr important de copii, care locuiau la mare distanță de școală, burse în echipament, burse în manuale și rechizite școlare.

In rezultatele care s-au obținut în această problemă, un rol important a jucat munca de lămurire cu părinții asupra foloaselor științei de carte, muncă dusă de cadrele didactice și organizațiile obștești sub îndrumarea organelor locale de partid.

In scopul ridicării nivelului cultural al maselor, pentru a da tineretului o bază de cultură generală necesară în vederea continuării studiilor în învățămîntul mediu, în scopul pregătirii cadrelor medii și superioare de care țara noastră are nevoie, pentru dezvoltarea sa economico-culturală, Reforma Învățămîntului a creat *învățămîntul de șapte ani.*

Dacă în anul 1938, existau numai 770 gimnazii și cursuri inferioare de liceu, care pot fi comparate, ca grad de învățămînt, cu clasele V—VII ale școlilor de 7 ani, în anul 1954—1955 a funcționat un număr de 4.871 școli cu clasele I—VII, adică de peste 6 ori mai multe decît în 1938.

Astăzi, la orașe, în principalele centre muncitorești și în centrele raionale se realizează cu succes învățămîntul de 7 ani, general și obligatoriu.

Paralel cu înfăptuirea primei etape din marea acțiune de ridicare a nivelului cultural al poporului, concretizată prin lichidarea neștiinței de carte, generalizarea învățămîntului elementar și lărgirea învățămîntului de 7 ani, în țara noastră s-a dezvoltat *învățămîntul mediu* de cultură generală și învățămîntul pregătitor de cadre pentru economia țării și pentru sectoarele social-culturale.

Suprimînd opreliștele care împiedicau pătrunderea copiilor maselor muncitoare în aceste școli, prin reducerea taxelor școlare și a cheltuielilor de întreținere a copiilor în școli, s-au creat posibilități de a urma școala medie pentru un mare număr de fii ai muncitorilor industriali și agricoli.

Datorită acestui fapt, un număr din ce în ce mai mare de elevi sînt cuprinşi în clasele VIII—X ale acestor unităţi şcolare. Dacă în 1938-1939, numărul elevilor de liceu era de 29.004, în anul şcolar 1954—1955 un număr de peste 86.000 elevi, adică cu peste 57.000 elevi mai mult, a frecventat învăţămîntul mediu de cultură generală în afară de cei cuprinşi în şcolile medii tehnice, profesionale, medii — curs seral etc.

Una din problemele cele mai dificile, care şi-a găsit rezolvarea prin Reforma Învăţămîntului din 1948, este şi aceea a *învăţămîntului special* pentru orbi, surdo-muţi şi întîrziaţi mintal.

Înainte de Reformă n-a existat propriu-zis o preocupare pentru şcolarizarea şi pregătirea pentru muncă a acestor copii.

Aşezămintele care au existat pînă în 1944 aveau un caracter de ocrotire, needucativ, funcţionînd în condiţii materiale nesatisfăcătoare, cu profesori fără pregătire de specialitate, care foloseau metode neştiinţifice de lucru cu copiii orbi şi surdo-muţi.

După 1948 s-au creat şcolile speciale pentru copiii cu anumite defecte fizice şi intelectuale, şcoli care au ca scop şcolarizarea, educarea şi pregătirea pentru viaţă a acestor copii, ceea ce dovedeşte grija partidului şi a statului nostru faţă de om.

În prezent, numai reţeaua de şcoli speciale dependente de Ministerul Învăţămîntului s-a dezvoltat de mai mult de 3 ori faţă de numărul existent de asemenea şcoli din 1944.

Problema educaţiei copiilor orfani de ambii părinţi a fost de asemenea soluţionată prin *înfiinţarea caselor de copii* pentru şcolari şi preşcolari. Aceste case sînt adevărate cămine părinteşti în care, prin grija partidului şi a statului, se asigură copiilor orfani cele mai bune condiţii de dezvoltare: materiale, sanitare, de învăţătură şi educaţie.

Pentru a îndruma educaţia copiilor din cea mai fragedă vîrstă, cît şi pentru a elibera femeia mamă care munceşte în uzine, în instituţii, pe ogoare, de a se preocupa în fiecare moment de copiii săi, după 1948, prin grija partidului şi a conducerii statului, reţeaua de *instituţii preşcolare* a fost mult lărgită.

În anul 1938 se aflau în ţara noastră 1.577 de grădiniţe de copii, în care erau cuprinşi 90.787 de copii. Grădina de copii era singurul tip de instituţie preşcolară şi se organiza cu precădere în centrele oraşelor, în comunele mai mari cu populaţie înstărită şi în regiunile cu minorităţi naţionale unde se urmărea „deznaţionalizarea" acestora. În aceste grădini de copii erau primiţi numai copii între 5—7 ani, fără a se ţine seama de interesele mamelor aflate în producţie.

În prezent, în ţara noastră se află 6.406 de instituţii preşcolare care cuprind 274.953 copii între 3—7 ani.

Lărgirea continuă a reţelei de instituţii preşcolare şi a reţelei de şcoli elementare cere un număr tot mai mare de cadre de educatoare şi învăţători. În acest scop s-au creat noi *şcoli pedagogice*, s-a mărit capacitatea celor existente, astfel că în anul şcolar 1952—1953 numărul elevilor cuprinşi în şcolile pedagogice de învăţători a crescut de 4 ori, iar în şcolile pedagogice de educatoare de 13 ori, faţă de anul 1938.

După trecerea examenului de stat al şcolilor pedagogice, absolvenţii sînt repartizaţi în posturi de învăţători sau de educatori sau îşi pot continua studiile la orice instituţie de învăţămînt superior, la fel ca absolvenţii şcolilor medii de cultură generală.

Se știe cîtă importanță acordă învățătura marxist-leninistă rezolvării juste a problemei naționale. Plecînd de la principiul că nu poate fi liber un popor care asupreşte alte popoare, ea ne arată că proletariatul şi partidul său revoluționar trebuie să devină conducătorul luptei pentru libertatea şi egalitatea în drepturi a tuturor naționalităților, pentru solidaritatea internațională a celor ce muncesc. In acest spirit, Constituția noastră spune: „Minoritățile naționale din R.P.R. se bucură de deplină egalitate în drepturi cu poporul romîn".

Toate reformele şi hotărîrile pe linie de învățămînt au la bază principiile de mai sus.

In consecință, *învățămîntul în limba maternă pentru minoritățile naționale,* asigurat prin Constituție, este susținut de statul nostru care îi creează toate condițiile necesare bunei lui desfăşurări. In anul şcolar 1954-55, de exemplu au funcționat în R.P.R. 2.202 şcoli elementare, de 7 ani şi medii pentru 15 minorități naționale — avînd ca limbă de predare limba maternă a elevilor lor — precum şi aproape 1.100 instituții preşcolare.

Pentru satisfacerea necesităților de cadre ale şcolilor elementare şi instituțiilor preşcolare cu limbi de predare ale minorităților naționale, începînd cu anul 1948, anul reformei învățămîntului, s-au deschis numeroase şcoli pedagogice de învățători şi educatoare, cu limbile de predare ale minorităților naționale (în limbile: maghiară, germană, rusă, ucraineană, sîrbă, slovacă, bulgară, idiş, tătară).

La Cluj funcționează Universitatea „Bolyai", iar la Tg. Mureş un institut medico-farmaceutic cu limba de predare maghiară, precum şi un institut de arte cu aceeaşi limbă. Aceste instituții şi-au serbat, în acest an, 10 ani de la înființare. Toate unitățile de învățămînt în limbile minorităților naționale sînt instituții de stat, prevăzute în bugetul statului, sprijinite şi îndrumate de organele statului.

Dezvoltarea învățămîntului de toate gradele a pus Guvernului R.P.R. acut problema *unei ample lărgiri a spațiului de învățămînt.* In scopul rezolvării acestei probleme s-au prevăzut în bugetul statului sume importante pentru construcții şcolare noi, pentru construcții de internate şi cămine studențeşti, pentru amenajarea localurilor existente, potrivit noilor nevoi ale învățămîntului.

Astfel, numai pentru învățămîntul de cultură generală au fost construite şi date în folosință peste 2.350 săli de clasă. A fost, de asemenea, realizată construcția de localuri pentru instituțiile de învățămînt superior.

Paralel cu rezolvarea problemei spațiului de învățămînt, s-a trecut la rezolvarea problemei *înzestrării şcolilor şi instituțiilor de învățămînt superior cu laboratoare noi, utilaje, aparatură şi materiale.* Invățămîntul abstract, nelegat de practică, desfăşurat în şcoli înaintea Reformei Invățămîntului a determinat marea insuficiență de material didactic. Caracterul nou al învățămîntului introdus după Reforma Invățămîntului cerea însă o bogată înzestrare cu laboratoare şi material didactic a unităților de învățămînt. In acest scop, statul a acordat mijloacele bugetare necesare şi s-a constituit Intreprinderea de material didactic a Ministerului Invățămîntului, a cărei producție contribuie la dotarea şcolilor cu material necesar, paralel cu producția Editurii de stat didactică şi pedagogică şi a altor întreprinderi de specialitate. In ultimii trei ani au fost confecționate nu-

mai în Întreprinderea de material didactic peste 600 de titluri de material didactic într-un volum de peste 3.000.000 piese.

Mai mult chiar, partidul și guvernul sprijină acțiunea de școlarizare a elevilor și studenților, precum și stimularea lor la învățătură, prin *acordarea unui însemnat număr de burse* elevilor și studenților cu merite la învățătură. De asemenea, prin cazarea în *internate* și *cămine* a elevilor și studenților ai căror părinți domiciliază în alte localități decît acelea în care se află unitățile de învățămînt, prin asigurarea mesei lor la cantinele școlare și studențești, statul creează condițiile materiale necesare bunei desfășurări a muncii elevilor și studenților.

Din această privire sumară asupra modului de organizare al învățămîntului prin actul istoric al Reformei, concepută pe baza directivelor Partidului Muncitoresc Romîn, rezultă limpede pentru oricine că în țara noastră s-a creat o școală a poporului, care deschide pentru toți copiii oamenilor muncii drumul spre cultură.

Dar, așa cum am arătat chiar de la început, Reforma Învățămîntului a impus transformări radicale mai ales în ce privește *conținutul* acestuia. În locul unui învățămînt mistic, antiștiințific, șovin, rupt de realitățile noastre, rupt de nevoile și năzuințele poporului muncitor, s-a creat un învățămînt bazat pe o concepție științifică unitară, un învățămînt pus în slujba construirii socialismului, un învățămînt care dă elevilor cunoștințe științifice și deprinderi practice legate de viața nouă pe care o construim, de profesiunea pe care urmează s-o exercite în cadrul uriașului șantier al construcției socialiste.

Legînd conținutul învățămîntului de sarcinile actuale ale construirii socialismului în țara noastră, Ministerul Învățămîntului a elaborat *planuri de învățămînt* și *programe de învățămînt* pentru fiecare tip de școală.

Planurile de învățămînt ale școlii medii de cultură generală reflectă clar, prin numărul de ore acordat obiectelor de învățămînt, faptul că centrul de greutate al studiilor este așezat pe temeinica însușire a limbii și literaturii romîne și materne, cum și pe obiectele din sistemul științelor naturii ținînd seama de rolul acestora în instruirea și educarea comunistă a tinerei generații.

Unul din factorii cei mai de seamă care contribuie la realizarea în fapt a conținutului învățămîntului, adică la însușirea acestuia în mod temeinic de către elevi, îl constituie *manualele școlare*.

Pentru asigurarea școlilor cu manuale, a fost înființată din inițiativa Partidului Muncitoresc Romîn și prin Hotărîrea Consiliului de Miniștri, în 1951, Editura de stat didactică și pedagogică, care, în decurs de doi ani, a tipărit pentru școlile de cultură generală și școlile pedagogice 612 titluri de manuale, literatură metodică și pedagogică, totalizînd 21.683.748 exemplare. În total, în ultimii ani au fost tipărite pentru școlile elementare și medii peste 1.060 titluri de manuale, avînd un tiraj de aproape 38.000.000 exemplare. Dintre acestea, 3.700.000 exemplare au fost tipărite pentru școlile cu limba de predare a minorităților naționale în limbile materne respective. Astfel, au apărut manuale în limbile: maghiară, germană, rusă, ucraineană, sîrbă, bulgară, croată, idiș, turcă etc. De la an la an sistemul de elaborare a manualelor se îmbunătățește, cerințele de ordin științific, ideologic, metodic pe care acestea trebuie să le îndeplinească sînt asigurate într-o măsură tot mai mare.

Dar principalul factor de la care Partidul Muncitoresc Romîn şi conducerea ţării aşteaptă realizarea scopurilor şcolii, îl constituie *cadrele didactice*, al căror lot s-a mărit considerabil, proporţional cu dezvoltarea învăţămîntului şi a instituţiilor de educaţie şi al căror nivel de pregătire pedagogică şi de specialitate determină profilul educatorului de tip nou.

Astfel, dacă în anul 1938/1939 existau în învăţămîntul preşcolar, elementar şi mediu 48.563 cadre didactice, în anul şcolar 1954/1955 funcţionează 94.418 cadre, din care 9.324 la instituţiile preşcolare, 46.026 la clasele I-IV şi 39.068 la clasele V-X şi şcolile pedagogice. Numărul cadrelor didactice din instituţiile preşcolare, faţă de anul şcolar 1938/1939, a crescut mai mult de 5 ori, al învăţătorilor cu peste 9.000 de învăţători, iar al profesorilor din şcolile medii cu peste 2.900 profesori.

Statul nostru, ţinînd seama de rolul important al cadrelor didactice în viaţa socială şi politică, acordă acestora o deosebită atenţie.

Grija Partidului Muncitoresc Romîn şi a Guvernului R.P.R. pentru nivelul de trai al cadrelor didactice este manifestată prin H.C.M. nr. 826 din 16 august 1951 şi în sistemul de legiuiri, care asigură învăţătorilor şi profesorilor o situaţie materială şi o poziţie socială, compatibilă cu însemnătatea misiunii lor în opera de ridicare culturală continuă a poporului. Prin Hotărîrea C.C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri, din august 1951, se asigură învăţătorilor locuinţă, aprovizionarea în condiţii optime cu alimente, terenuri de cultură, prime de instalare pentru absolvenţii şcolilor pedagogice intraţi în învăţămînt. S-a normat activitatea în cadrul unităţii de învăţămînt, atît pentru învăţători, cît şi pentru profesorii din toate gradele de învăţămînt.

Prin grija P.M.R. şi a Guvernului R.P.R. s-a aplicat un sistem de salarizare a cadrelor didactice, în care salariul creşte în legătură cu gradul de calificare, cu funcţia didactică îndeplinită şi cu vechimea în învăţămînt. Femeile şi bărbaţii primesc salarii egale la calificare, funcţie didactică şi vechime egală. Menţionăm că un număr mare de femei funcţionează în învăţămîntul de toate gradele.

Legile ţării noastre asigură cadrelor didactice un regim de stabilitate legală şi posibilitatea de a-şi îmbunătăţi necontenit condiţiile de existenţă.

Învăţătorii şi profesorii au dreptul la concedii de odihnă plătite, în fiecare an. Se plătesc, de asemenea, concediile pentru naştere, concediile de boală. In fiecare an, prin grija sindicatelor de învăţămînt, un mare număr de învăţători şi profesori merg cu familiile lor în staţiuni de odihnă, în staţiuni de cură.

Pentru ca învăţătorii şi profesorii să-şi poată îndeplini sarcinile lor în cele mai bune condiţii, P.M.R. prin Ministerul Învăţămîntului şi organele locale ale puterii de stat acordă o atenţie specială şi un ajutor efectiv *perfecţionării lor profesionale*. In acest scop, prin hotărîrea guvernului au fost create institute de perfecţionare a cadrelor didactice din învăţămîntul elementar şi mediu, care au sarcina de a programa participarea periodică din 5 în 5 ani a fiecărui învăţător şi profesor, prin formele de pregătire pe care le organizează pentru ridicarea măiestriei pedagogice şi ridicarea nivelului ştiinţific al cadrelor didactice.

Pentru ca un număr din ce în ce mai mare de învăţători şi profesori de şcoală medie să poată asimila şi aplica cele mai bune metode de în-

vățămînt, s-au inițiat diverse forme de îndrumare metodică organizate pe baza experienței școlii sovietice în acest domeniu.

Astfel, s-au înființat *cabinete pedagogice regionale* cu scopul de a studia și a populariza cele mai bune metode pedagogice, pentru ca acestea să poată fi aplicate pe o scară largă. Cabinetele pedagogice îndrumează activitatea cadrelor didactice efectiv în școli, sau prin activitatea *cercurilor pedagogice raionale,* care reunesc lunar cadrele didactice de aceeași specialitate din raion.

Cabinetele pedagogice organizează consultații pentru fiecare specialitate și informează cadrele didactice asupra problemelor noi de pedagogie, discută problemele profesionale care prezintă dificultăți și ajută cadrele tinere.

Cercurile pedagogice reprezintă o altă formă de activitate, organizată în vederea îmbunătățirii muncii învățătorilor și profesorilor. In ședințele lunare ale cercurilor se discută, pe obiecte de învățămînt, cele mai bune metode și procedee de învățămînt, se organizează lecții la care asistă profesorii de aceeași specialitate, se face critica manualelor și se analizează planificarea muncii pentru fiecare obiect.

Tot în interesul perfecționării profesionale, s-au organizat *consfătuirile raionale ale cadrelor didactice,* care au loc de două ori pe an — în august și ianuarie — contribuind într-o largă măsură la îmbunătățirea activității școlilor. In ședințe plenare sau în ședințele secțiunilor de specialitate se analizează temeinic activitatea didactică desfășurată în raionul sau orașul respectiv și se face un larg schimb de experiență.

Societățile științifice ca: „Societatea de științe fizico-matematice", „Societatea de istorie și lingvistică", „Societatea de științe naturale și geografie" contribuie la creșterea nivelului profesional al celor ce muncesc în învățămînt. Prin diverse activități ca: studii de folclor, conferințe, cursuri, publicații diverse, colaborare la revistele editate de aceste societăți, cadrele didactice își lărgesc orizontul științific. Un mare număr de profesori participă efectiv la activitatea acestor societăți.

Organele de presă ale Ministerului Învățămîntului: *„Gazeta Învățămîntului"* și *„Revista de Pedagogie"* a *Institutului de științe pedagogice,* ca și celelalte reviste și publicații editate de societățile științifice, contribuie la rîndul lor la dezvoltarea teoriei pedagogice și la ridicarea nivelului practicii școlare.

Și într-adevăr, în școala noastră se remarcă succese deosebite. Cadrele didactice acordă o deosebită grijă problemelor legate de pregătirea și buna desfășurare a lecțiilor, a căror succesiune este consemnată în planurile calendaristice pe care le alcătuiește la început de an școlar, de semestru sau pătrar fiecare învățător sau profesor.

Studiind tot mai mult avansata experiență a școlii și pedagogiei sovietice, dezvoltînd schimbul de experiență între profesori, popularizînd metodele de predare ale profesorilor fruntași, toate acestea reprezintă mijloacele deosebit de importante care sînt folosite pentru continua perfecționare a lecțiilor.

Școala noastră educă multilateral elevii, dar — în același timp — urmărește să dezvolte însușirile lor particulare și prin organizarea cercurilor de elevi cum sînt cercurile literare, cercurile de fizică, de matematică, ale tinerilor naturaliști, cercurile de muzică sau de arte plastice. In cercuri se

organizează și se dezvoltă activitatea de studiu independentă a elevilor, inițiativa lor creatoare.

Astfel, an de an crește nivelul muncii instructiv-educative ; elevii își însușesc cunoștințe științifice din ce în ce mai multe și mai temeinice, an de an crește numărul cadrelor calificate și cu studii superioare, iar pe baza observațiilor și a criticii de jos, se îmbunătățește conținutul învățămîntului.

★

Din cele expuse pînă acum se poate vedea deosebita grijă pe care P.M.R. și conducerea statului nostru o acordă dezvoltării învățămîntului și, totodată, ne apare evident faptul că n-a existat vreo măsură care să poată contribui la îmbunătățirea muncii școlare și care să nu fi fost preconizată de partid.

Aceasta se explică prin faptul că, în condițiile construirii socialismului, școala este, pe de o parte, principalul factor care contribuie la ridicarea nivelului cultural al maselor populare, iar pe de altă parte, ea este chemată să asigure pregătirea temeinică și multilaterală a tinerei generații, să formeze cadre capabile să rezolve cu succes sarcinile legate de dezvoltarea diverselor ramuri ale economiei naționale și de dezvoltarea neîntreruptă a științei, tehnicii și artei.

Ceea ce s-a făcut pînă acum constituie, fără îndoială, o cotitură revoluționară față de vechiul învățămînt al regimurilor burghezo-moșierești. Acest lucru nu înseamnă că în toate sectoarele de muncă treburile sînt puse definitiv la punct. Dezvoltarea și perfecționarea continuă a învățămîntului nostru scoate zilnic în evidență o serie întreagă de lipsuri și greșeli pe care trebuie neapărat să le remediem. Muncitorii din învățămînt au datoria să depună toate eforturile pentru a transpune în faptă, pentru a valorifica ajutorul neprecupețit al partidului și al guvernului nostru. Intervine aici o problemă de conștiință cetățenească ; hotărîrile de sus nu pot fi puse cu adevărat în practică decît cu ajutorul maselor de muncitori din învățămînt, care prin munca lor de fiecare zi, transformă în faptă marile idealuri care călăuzesc școala nouă.

In fața învățămîntului nostru se circumscriu sarcini deosebit de importante. Trebuie să facem tot ce ne stă în putință ca să promovăm generalizarea învățămîntului obligator de 7 ani. Necesitățile mereu crescînde ale patriei noastre cer o ridicare continuă a nivelului cultural al maselor. Pentru acest motiv e absolută nevoie să cuprindem în învățămîntul de 7 ani cît mai mulți copii.

Învățătorii și profesorii trebuie să-și îmbunătățească incontinuu, prin toate mijloacele ce le stau la îndemînă, calitatea muncii instructiv-educative în școală. Ei trebuie să-și perfecționeze metodele de predare, metodele de muncă cu materialul didactic, să-și perfecționeze măiestria pedagogică spre a putea da rezultate bune și temeinice.

O deosebită atenție trebuie să se acorde îmbunătățirii conținutului lecțiilor : să nu se uite că noi urmărim să dăm cadrelor noastre tinere cunoștințe legate de viață, legate de practica muncii în actualul stadiu de construire a socialismului — și că acest fapt depinde de foarte multe ori de orientarea și priceperea profesorilor de specialitate.

Secţiile de învăţămînt au datoria să asigure înzestrarea tuturor şcolilor cu terenuri experimentale şi cu uneltele necesare, să se îngrijească permanent de organizarea şi desfăşurarea muncii cu elevii pe aceste terenuri. Este de asemenea necesar să fie întărite şi dezvoltate micile ateliere înfiinţate pe lîngă unele şcoli şi instituţii de educaţie şi dusă munca pentru crearea unor asemenea ateliere.

Ministerul va trebui să ţină cont şi în viitor de preţioasele sugestii şi critici pe care le-au făcut cadrele didactice în ceea ce priveşte planurile şi programele de învăţămînt. Este absolut necesar ca procesul de perfecţionare a acestor planuri şi programe şcolare să ţină pas cu viaţa.

De asemenea, trebuie continuată munca de îmbunătăţire a manualelor şcolare. Deşi în privinţa aceasta, ultimele ediţii scoase de Editura de stat didactică şi pedagogică depăşesc calitativ primele manuale şcolare, — totuşi, atît în ceea ce priveşte conţinutul cît şi în forma de prezentare a acestora, mai sînt multe lucruri de făcut.

Ridicarea nivelului muncii educative în şcoli trebuie să constituie o preocupare permanentă a cadrelor didactice, a diriginţilor, a directorilor de şcoli şi a organelor de învăţămînt. În acest scop se cere, în primul rînd, să se asigure o justă orientare ideologică-ştiinţifică a lecţiilor, urmărindu-se înarmarea elevilor cu concepţia ştiinţifică despre lume, cu convingeri comuniste. Trebuie întărită munca de educare a elevilor în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar. Trebuie folosit orice prilej pentru a le face cunoscute elevilor bogăţiile şi frumuseţile ţării, realizările regimului nostru democrat-popular şi a le dezvolta hotărîrea de a apăra aceste realizări. Trebuie să le formăm elevilor deprinderi de viaţă şi de conduită civilizată, în aşa fel ca în toate împrejurările să se vadă că sînt educaţi în şcoala regimului de democraţie populară.

În realizarea acestor măreţe scopuri, organizaţiile U.T.M. şi de pionieri au un însemnat rol ; legătura strînsă şi eficace cu aceste organizaţii constituie o garanţie că munca de educaţie comunistă a elevilor în şcoală se va face în cît mai bune condiţiuni.

Sarcini deosebit de importante stau în faţa învăţămîntului nostru şi în ceea ce priveşte asigurarea bazei materiale a şcolilor: va fi nevoie să se intensifice ritmul de clădire a localurilor necesare ; înzestrarea cu material didactic a muzeelor şi laboratoarelor şcolare trebuie să continue într-o măsură mult mai mare şi mai sistematică decît s-a făcut pînă acum ; trebuie luate măsuri şi pentru traducerea efectivă în faptă a hotărîrilor Consiliului de Miniştri în legătură cu ridicarea nivelului de trai al cadrelor didactice.

Toate aceste sarcini ce ne stau în faţă sînt legate de stadiul de dezvoltare în care se găseşte învăţămîntul nostru. Învingînd greutăţile nu facem decît să asigurăm mersul înainte al revoluţiei culturale.

Recunoscători faţă de partid şi guvern pentru ajutorul primit pînă acum, muncitorii din învăţămîntul tinerei noastre republici păşesc cu încredere spre viitor ; avînd în faţa lor măreţul exemplu al Uniunii Sovietice, ei ştiu că munca lor nobilă este pusă în slujba construirii socialismului, progresului şi al păcii dintre popoare.

DESPRE MANUALELE ŞCOLARE ŞI CERINŢELE ALCĂTUIRII LOR

In desfăşurarea revoluţiei culturale în ţara noastră, partidul acordă o deosebită atenţie ridicării nivelului ştiinţific şi ideologic-politic al cărţilor şi publicaţiilor pentru instruirea şi educarea tinerelor generaţii. Intre acestea, un loc important îl ocupă manualele şcolare.

Reforma învăţămîntului, realizată în 1948 sub îndrumarea Partidului Muncitoresc Romîn, a determinat o cotitură hotărîtoare şi în privinţa conţinutului învăţămîntului. S-a aşezat pe temeiuri ştiinţifice alcătuirea nu numai a planurilor şi a programelor de învăţămînt, dar şi a manualelor şcolare, folosindu-se, pentru aceasta, atît experienţa şcolii şi pedagogiei sovietice, cît şi a cadrelor didactice înaintate de la noi.

In acest scop, în Hotărîrea din 16 august 1951 a C.C. al P.M.R. şi a guvernului „Cu privire la măsurile de îmbunătăţire a condiţiilor de trai şi de muncă a cadrelor didactice din învăţămîntul elementar şi mediu", se arată că ia fiinţă Editura de stat didactică şi pedagogică „...pentru a realiza o îmbunătăţire radicală în domeniul elaborării şi editării manualelor didactice necesare şcolilor..."[1].

S-au alcătuit astfel, pe baza ideologiei marxist-leniniste, noi manuale didactice, mult superioare celor din trecut, atît prin conţinutul şi structura lor, cît şi prin felul de a prezenta cunoştinţele. Se adaugă la aceasta faptul că manualele actuale sînt unice şi, ca atare, se folosesc în toate şcolile din ţara noastră.

Este adevărat că şi în trecutul învăţămîntului nostru au existat încercări ale cărturarilor de a realiza manuale mai bune, dar aceste încercări au rămas izolate, nu s-au putut generaliza. Sînt cunoscute, de pildă, străduinţele lui I. Creangă, Al. Odobescu, I. Slavici, M. Sadoveanu şi alţii de a face pentru copii manuale şcolare cu conţinut realist şi atrăgătoare. Multe din roadele acestor străduinţe constituie astăzi bunuri cîştigate în elaborarea manualelor şcolare.

Cu toate că problema manualelor are o însemnătate covîrşitoare în desfăşurarea procesului instructiv-educativ, totuşi, n-a fost nici cercetată suficient în lucrări de specialitate, nici rezolvată mulţumitor. Aşa se face că, şi din această cauză, în alcătuirea manualelor didactice sînt încă multe lipsuri.

Problema manualelor şcolare şi a îmbunătăţirii lor continue este de mare actualitate şi în şcoala şi pedagogia sovietică. In diferite hotărîri ale P.C.U.S. cu privire la învăţămînt, este pusă şi problema manualelor

[1] Hotărîri şi rezoluţii ale C.C. al P.M.R., vol. II, E.P.L.P., 1953, pag. 62.

căreia i se acordă o importanță deosebită. Astfel, în istorica Hotărîre a C.C. al P.C. (b) al U.S. din 12 februarie 1933 „Cu privire la manualele pentru școala elementară și cea medie" [1], subliniindu-se rolul deosebit al manualului în procesul instructiv-educativ, se pune în fața organelor de învățămînt sarcina de a realiza manuale stabile pe o durată mai mare de timp. Pentru a se putea realiza acest lucru, Hotărîrea C.C. al P.C. (b) al U.S. din 3 martie 1936 „Despre organizarea concursului pentru cel mai bun manual" [2] prevede condițiile prezentării la concurs a autorilor, ceea ce a contribuit la îmbunătățirea elaborării manualelor școlare.

La rezolvarea problemei manualelor școlare în U.R.S.S. sînt antrenate cadre didactice și instituții științifice de specialitate, ca Academia de Științe Pedagogice din R.S.F.S.R. Sarcinile trasate școlii sovietice de către Congresul al XIX-lea al P.C.U.S. de a generaliza învățămîntul de cultură generală de zece ani și de a politehniza acest învățămînt, fac ca problema manualelor școlare să constituie una din preocupările centrale ale activității pedagogice actuale, teoretice și practice, din U.R.S.S.

În decembrie 1954, Ministerul Învățămîntului din R.S.F.S.R. a convocat o consfătuire, în care s-a discutat problema alcătuirii manualelor școlare. De curînd a apărut o lucrare care cuprinde rezultatele cercetărilor făcute de unii pedagogi sovietici, timp de mai mulți ani, în această problemă [3].

Despre activitatea care se desfășoară pe linia îmbunătățirii manualelor în U.R.S.S., ne-a adus informații prețioase delegația de muncitori din învățămîntul din R.P.R., care, în mai 1955 a vizitat școli și instituții de cultură din U.R.S.S.

În școala sovietică, în școala noastră și în școlile din celelalte democrații populare, manualul are un loc bine precizat în procesul de învățămînt și, de aceea, se depun toate străduințele pentru îmbunătățirea lui, spre a deveni cît mai corespunzător practicii școlare. În țara noastră, ca și în U.R.S.S., există toate condițiile necesare pentru alcătuirea celor mai bune manuale. Autorii — cadre didactice, oameni de știință și de artă — sînt înarmați cu concepția materialismului dialectic și istoric, ceea ce constituie o garanție pentru conținutul științific al manualelor, — iar principalele mijloace de producție pentru tipărirea lor (fabricile de hîrtie, tipografiile etc.) sînt proprietate obștească, ceea ce asigură cele mai bune condiții materiale pentru alcătuirea manualelor.

În statele capitaliste, elaborarea manualelor nu constituie o preocupare de stat. Ea este considerată ca o chestiune de natură particulară, în care intervine din plin concurența, cu mijloace permise și nepermise; de aceea, manualele sînt privite ca o marfă aducătoare de cîștig. Manualele au la bază concepția idealistă asupra naturii și societății și, din această cauză, ele nu explică în mod științific cunoștințele pe care elevii trebuie să și le însușească. Dogmatismul ține loc de explicație. În societatea burgheză, în descompunere, au, de asemenea, o mare circulație diferite teorii care neagă rolul manualelor în procesul de învățămînt. Există chiar

---

[1] Culegere de materiale de îndrumare cu privire la școală, Edit. de stat did. și ped., București 1954, pag. 71.

[2] Idem.

[3] *E. I. Perovski, N. A. Mencinskaia, L. V. Mihailov* — Cerințele metodice, psihologice și igienice față de manualele pentru școala medie — Izvestia Akademii pedagogiceskih nauk, vol. 63, Moscova 1955.

şcoli organizate pe această bază, ca de exemplu, şcoli în aer liber, şcoli de pădure, şcoli în care profesorul pretinde că poate învăţa pe elevi fără manuale.

★

Etapa actuală de dezvoltare a învăţămîntului din ţara noastră pune în mod stăruitor problema îmbunătăţirii manualelor didactice ca o condiţie de bază pentru ridicarea nivelului procesului instructiv-educativ. Conştiente de necesitatea unor manuale cît mai bune, cadrele didactice şi-au exprimat părerile şi propunerile cu privire la alcătuirea manualelor — mai ales în ultimul timp — cu prilejul consfătuirilor, a cercurilor şi consiliilor pedagogice, în presă etc. Acelaşi lucru l-au exprimat părinţii, diferiţi oameni de ştiinţă, scriitori.

Dintre toate problemele de învăţămînt, aceea a manualelor este una din cele mai puţin studiate. O primă problemă care trebuie clarificată este aceea cu privire la definirea manualului. Sînt cunoscute încercările pedagogilor sovietici de a da o definire cît mai clară şi cuprinzătoare noţiunii de manual.

Iată, de pildă, acad. I. A. Kairov defineşte manualul ca fiind „cartea care conţine o expunere ştiinţifică şi succesivă a obiectului de învăţămînt, accesibilă elevilor, corespunzătoare programei şi cerinţelor didacticii" [1].

În lucrarea „Cerinţele metodice, psihologice şi igienice faţă de manualele pentru şcoala medie", citată mai înainte, găsim următoarea definiţie a manualului dată de E. I. Perovski: „Manualul este o carte de învăţătură, care cuprinde expunerea sistematică a cunoştinţelor sau a unei părţi din cunoştinţele unui obiect de studiu pentru a fi însuşite în mod obligator de elevi".

Interesul mereu crescînd pentru problema manualelor şcolare a determinat şi la noi o încercare de a defini manualul şcolar ca fiind „Cartea de învăţătură, alcătuită în conformitate cu o programă şcolară, care stabileşte linia ideologică şi volumul de cunoştinţe ce trebuie însuşite în mod obligatoriu la un obiect de studiu, şi care prezintă materialul cît mai sistematic şi mai accesibil pentru elevi" [2].

Fără îndoială că manualul este o carte, dar nu orice carte este un manual, ci numai aceea alcătuită cu intenţia de a fi folosită (mînuită) frecvent şi sistematic, pentru o perioadă de timp, în care anumite persoane urmăresc să-şi însuşească, cu ajutorul ei, un sistem sau o parte dintr-un sistem de cunoştinţe, priceperi sau deprinderi. Dacă manualul dezvoltă cunoştinţele stabilite de o programă şcolară, pentru a fi însuşite în mod obligatoriu într-o anumită clasă şcolară, el este un manual şcolar.

Manualul şcolar dezvoltă deci, prin expunere sistematică şi ştiinţifică — pe înţelesul elevilor cărora îi este destinat — cunoştinţele prevăzute în programă, pe obiecte de învăţămînt şi pe clase. În felul acesta, conţinutul manualelor didactice este condiţionat de planul şi de programa de învăţămînt.

În trecutul învăţămîntului au existat însă manuale fără programe.

---

[1] *Pedagogia* — manualul ajutător pentru Institutele superioare de învăţămînt şi universităţi — sub redacţia prof. *I. A. Kairov* Ed. de stat pedagogie şi psihologie — 1950 ediţia a II-a, pag. 139.

[2] *Stanciu Stoian:* „Manualele şcolare şi autorii lor". „Gazeta literară" din 22 septembrie 1955.

Programele au apărut în momentul în care statul şi-a luat asupra lui sarcina organizării învăţămîntului.

În condiţiile actuale, cînd conţinutul învăţămîntului este reglementat prin planuri şi programe unice, dependenţa manualului de programă constituie, după părerea noastră, un element esenţial în conţinutul noţiunii de manual. Trebuie observat însă că programele indică numai în linii mari cunoştinţele, pe care manualele le înfăţişează în mod amănunţit, aşa încît acestora le rămîne încă destul de mare posibilitate de a fi mai mult sau mai puţin dezvoltate.

Definirea noţiunii de manual comportă încă discuţii care să ducă la precizarea tuturor notelor esenţiale ce trebuie să intre în conţinutul acestei noţiuni.

Locul manualului în procesul de învăţămînt n-a fost totdeauna acelaşi. Se cunosc cazuri de învăţămînt fără manuale sau fără profesor. Începuturile învăţămîntului au fost, de regulă, fără manuale. Profesorul transmitea elevilor prin viu grai cunoştinţele posedate de el. Pe măsura dezvoltării şcolii, pe lîngă rolul conducător al profesorului, apar manualele care încep să dobîndească o importanţă deosebită în procesul de învăţămînt.

Alături de expunerea profesorului şi de contactul direct cu realitatea, manualul constituie pentru elev un izvor de cunoştinţe. Iată de ce elevul trebuie să găsească în manual expuse clar, convingător şi ştiinţific toate cunoştinţele din programa de învăţămînt, ca şi exerciţiile şi temele pe care să le facă drept aplicare a cunoştinţelor; de asemenea, în manual ei trebuie să găsească un model de gîndire şi limbă, de înlănţuire logică şi un sistem de cunoştinţe, aşa încît străbătîndu-l, elevii să-şi simtă sporită dorinţa de a cunoaşte şi mai adînc domeniul disciplinei respective, de a sistematiza necontenit cunoştinţele şi de a pune în practică ceea ce au învăţat.

Manualul are o mare importanţă în formarea la elevi a deprinderilor de studiu, de muncă independentă.

Procesul de învăţămînt nu se reduce la activitatea desfăşurată în cadrul lecţiei, ci se continuă, se adînceşte şi se completează prin munca independentă a elevului în afara clasei. El trebuie să repete lecţiile, să-şi completeze cunoştinţele. Pentru toată această muncă a elevului, manualul constituie un preţios ajutor. Ca elevul să ajungă să folosească în mod just manualul, el trebuie învăţat de către profesor cum să lucreze cu manualul. De calitatea deprinderilor de muncă cu manualul, pe care le va dobîndi elevul, depinde, în mare măsură, dezvoltarea sa intelectuală, posibilitatea de a se orienta în citirea şi studierea diferitelor cărţi.

Manualul constituie un ajutor preţios şi pentru profesor; în el profesorul găseşte o dezvoltare sistematică a cunoştinţelor prevăzute de programa şcolară, un ghid, un exemplu de prezentare a materialului pe care urmează să-l predea elevilor. De aceea, manualul este un element absolut necesar profesorului în munca sa de pregătire a lecţiei.

Dar chiar în timpul lecţiei, manualul poate servi profesorului ca un mijloc ajutător în comunicarea şi fixarea cunoştinţelor.

Importanţa manualului şcolar este cu atît mai mare în cadrul anumitor forme de învăţămînt, în care predomină munca independentă a elevilor, ca în cazul învăţămîntului fără frecvenţă.

Neîndoielnic, rezultatele unui astfel de învăţămînt sînt determinate

în cea mai mare măsură de calitatea manualelor după care învață elevii și studenții.

Iată deci un motiv în plus de a alcătui manuale școlare cît mai bune în statul nostru.

Deși în ultimii ani s-au depus eforturi serioase pentru îmbunătățirea manualelor, totuși, actualele manuale prezintă încă o serie de lipsuri, pe care s-ar cuveni să le arătăm.

Astfel, uneori mai există lipsuri în ceea ce privește conținutul ideologic și politic al unor manuale.

Alteori, se înfățișează cunoștințe care nu țin pasul cu ultimele cuceriri științifice în specialitatea respectivă.

Sînt și manuale redactate într-o formă prea puțin accesibilă elevilor din clasa pentru care sînt alcătuite, fără să țină seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor; de asemenea, mai sînt manuale, și chiar capitole și părți din manuale, în care nu se face suficientă legătură între teorie și practică.

Alteori, manualele au prea puține ilustrații sau ilustrațiile sînt nemulțumitoare. În genere, manualele păcătuiesc printr-un volum de cunoștințe mai mare decît posibilitățile elevilor de a și le însuși în mod temeinic.

În alcătuirea unor manuale școlare mai bune va trebui dusă lupta pentru înlăturarea acestor lipsuri, pentru promovarea hotărîtă a unor *cerințe științifice* de elaborare, atît în privința conținutului materialului, a aspectului metodic, cît și în privința limbii folosite.

★

Care sînt *cerințele de bază referitoare la conținutul manualelor școlare?*

O primă cerință este ca acestea să fie *elaborate de pe pozițiile învățăturii marxist-leniniste*. Aceasta înseamnă că ele trebuie să fie pătrunse de ideologia partidului clasei muncitoare.

În conținutul manualelor școlare, trebuie să se reflecte concepția autorilor de pe pozițiile învățăturii marxist-leniniste cu privire la natură, societate, gîndire. Evident, nu poate fi vorba de tratarea ca atare a unor chestiuni din materialismul dialectic și istoric, ci doar de felul de a privi și interpreta lumea și fenomenele, de a cunoaște și de a acționa asupra ei. Interpretarea diferitelor probleme de pe pozițiile materialismului dialectic va înarma pe elevi cu explicarea științifică a fenomenelor din natură și societate. Este necesar să nu rămînă loc în mintea elevilor pentru nici o interpretare supranaturală, pentru nici o superstiție și pentru nici o prejudecată, ca principiu explicativ al fenomenelor. Interpretarea faptelor și fenomenelor de pe poziția materialismului dialectic și istoric trebuie să aibă caracterul neforțat, necăutat, să reiasă cu necesitate și inevitabil din prezentarea acestor fapte și fenomene.

În lupta pentru îmbunătățirea conținutului ideologic și științific al manualelor școlare, va trebui să se acorde o și mai mare atenție purității ideologice privind conținutul manualelor, împotriva interpretărilor și denaturărilor idealiste.

Interpretarea materialist-dialectică a fenomenelor, explicarea lor justă cauzală, va asigura caracterul științific al conținutului manualelor, autenticitatea cunoștințelor expuse. Caracterul științific al manualelor trebuie

să se exprime și în prezentarea sistematică a cunoștințelor de bază ale disciplinei respective.

Cunoștințe de bază sînt acelea care constituie oarecum osatura disciplinei respective și, deci, nu formează obiectul nici unei controverse. Dar științele progresează necontenit, unele mai încet, altele mai repede. Ceea ce astăzi este un adevăr controversat, mîine poate deveni un adevăr de bază și, ca atare, trebuie introdus în manuale. De aceea, autorii de manuale trebuie să fie foarte atenți la cuceririle științelor, — fiecare în specialitatea sa, — pentru a ține manualele la curent cu ele. Ar trebui, de pildă, să n-avem manuale de fizică rămase în urmă cu informația științifică în ceea ce privește unele descoperiri în domeniul energiei atomice etc.

O altă cerință în alcătuirea manualelor școlare este aceea a *legăturii cît mai strînse între cunoștințe și realitate,* între teorie și practică. Această legătură trebuie urmărită atît în dobîndirea cunoștințelor, cît și în aplicarea lor, pentru motivul că numai aceste laturi constituie procesul complet de cunoaștere științifică, așa cum a arătat Lenin:

„De la contemplarea vie la gîndirea abstractă, — și de la aceasta la practică, iată calea dialectică a cunoașterii adevărului, a cunoașterii realității obiective".

Spre a respecta acest principiu de cunoaștere, în expunerea faptelor și materialului, manualele trebuie — pe cît este posibil și unde este nevoie, în raport cu vîrsta elevilor — să plece de la realitățile cunoscute direct de către elevi. De exemplu, în manualele pentru clasele mici, trebuie să se pornească de la plantele și animalele cunoscute elevilor; de la elementele geografice intuite de elevi. În diferite manuale — de exemplu, de fizică, chimie, biologie, psihologie, — trebuie să se aibă în vedere legătura teoriei cu practica de toate zilele, cu realitatea cu care vin în contact elevii. Dîndu-se atenția necesară explicării științifice a fenomenelor înconjurătoare, îi facem pe elevi să înțeleagă și mai bine importanța și caracterul general al diferitelor legi și să capete mai mult interes pentru obiectul disciplinei respective.

Aplicarea cunoștințelor trebuie să se facă, de asemenea, în cea mai strînsă legătură și cu realitățile concrete din țara noastră, cu necesitățile economiei și culturii în drum spre socialism.

Printre manualele din școlile noastre, sînt unele care nu respectă îndeajuns această cerință. Am putea cita, în această privință, un exemplu din manualul de științele naturii pentru clasa a IV-a (la lecția „Fierberea apei" nu se pornește de la observarea procesului de fierbere în viața de toate zilele, de la experiența personală a elevilor, ci de la o experiență organizată. Aceeași lipsă se constată și la lecția în care se explică puterea vaporilor).

S-ar putea da, de asemenea, o serie de exemple de lipsa legăturii între teorie și practică și în alte manuale, ca de pildă din fizica pentru clasa a VIII-a, din botanica pentru clasele V—VI etc.

Se poate observa, în același timp, că asemenea lipsuri se răsfrîng în mod nefavorabil asupra dezvoltării patriotismului elevilor, ca și în introducerea învățămîntului politehnic în școlile noastre.

De aceea, în manualele școlare viitoare, trebuie să se realizeze o cît mai strînsă legătură între cunoștințe și realitate.

Manualele școlare trebuie să îndeplinească, de asemenea, anumite cerințe referitoare la *volumul cunoștințelor* din ele.

Acest volum este determinat, în mare măsură, de programa de învățămînt. Dar programa numai enunță cunoștințele, iar manualele le dezvoltă în formă accesibilă elevilor.

Manualele școlare trebuie să fie în concordanță cu programele de învățămînt, pentru a asigura unitatea aplicării aceluiași volum de cunoștințe în toate școlile din țară.

Uneori însă, manualele nu dezvoltă toate cunoștințele din programă. In cazul acesta, elevii sînt lipsiți de sprijinul manualului în chestiunile pe care, totuși, profesorul le tratează, fiindcă sînt în programă.

Unele manuale actuale sînt încărcate peste puterile elevilor, ceea ce, neîndoielnic, contribuie la supraîncărcarea acestora. Desigur, această lipsă nu poate fi considerată izolat de faptul că înseși unele programe de învățămînt sînt supraîncărcate. Problema înlăturării supraîncărcării elevilor trebuie să cuprindă deci atît programele cît și manualele. Simplificarea manualelor va trebui să se realizeze, nu prin înlăturarea vreunei cunoștințe esențiale, ci prin lăsarea la o parte a elementelor de amănunt, neesențiale, printr-o expunere clară, precisă, concisă.

Problema concordanței între programă și manual nu trebuie interpretată în mod mecanic, rigid.

Astfel, unele manuale, în funcție de specificul lor, pot cuprinde diferite texte, bucăți de lectură, pe care profesorul să le folosească în scopul de a lărgi orizontul intelectual al elevilor.

★

O altă problemă care se pune în alcătuirea manualelor este aceea cu privire la cerințele de ordin metodic. Aspectul metodic al manualelor condiționează în mare măsură calitatea lor. Acest aspect se referă în primul rînd la structura materialului cuprins în manual: împărțirea în capitole, subcapitole și lecții, așa încît între ele să existe o legătură logică. Această împărțire se face pornindu-se de la indicațiile programei, care constituie o orientare atît în ceea ce privește stabilirea capitolelor, cît și a succesiunii lor.

Este necesar ca fiecare capitol din manual să reprezinte o unitate logic închegată, dar, în același timp, și o verigă din sistemul de cunoștințe cuprins în manual. In felul acesta, elevul înțelege mai bine conținutul fiecărui capitol și locul său în cadrul cursului, ceea ce contribuie la o însușire temeinică a cunoștințelor.

Manualele care prezintă cunoștințele fără suficientă legătură între ele, îngreuiază sau chiar primejduiesc înțelegerea lor de către elevi și, prin aceasta, devin inaccesibile. Cu o grijă deosebită trebuie urmărită legătura între cunoștințele prezentate de manualele care se succed în aceeași specialitate la diferite clase, spre a fi continuitate între unele și altele.

Un element important care contribuie la sistematizarea cunoștințelor îl constituie conținutul și formularea titlurilor (de capitole, lecții, paragrafe). Unora le pare acesta un lucru lipsit de importanță sau, în cel mai bun caz, o chestiune de formă. Un titlu corespunzător, clar, sugestiv, îl ajută pe elev să se orienteze mai ușor în conținutul manualului, îi trezește interesul pentru studierea materialului respectiv.

Un rol important în procesul de sistematizare a cunoștințelor elevilor îl are prezentarea în cuprinsul manualului a regulilor, definițiilor, formularea lor cît mai precisă și exactă.

Conținutul acestora este determinat nu numai de stadiul actual al științei respective, ci și de nivelul de pregătire și înțelegere al elevilor.

Definițiile cuprinse în manuale trebuie să fie clare, precise, să nu conțină expresii echivoce sau figurate, să cuprindă notele esențiale care reflectă însușirile esențiale ale obiectelor și fenomenelor. În general, definițiile nu trebuie să fie negative; ele să arate ceea ce este obiectul sau fenomenul respectiv, nu ceea ce nu este. Desigur că sînt și cazuri în care definiția poate conține o negație. Definiția oricărei noțiuni se poate învăța mai ușor de către elevi, dacă noțiunea care se definește se pune la începutul frazei și se desparte de cea mai apropiată noțiune înrudită numai prin predicat.

Dacă deficiențele în ceea ce privește conținutul definițiilor scad în mod simțitor calitatea manualului, cu atît mai mult dacă definițiile lipsesc, se îngreunează mult munca profesorilor și elevilor.

La însușirea ideilor de bază cuprinse în manual, în procesul de abstractizare, elevul este ajutat de concluziile și generalizările din manual.

În felul acesta elevii se deprind cu operațiile logice ale gîndirii; ei învață să deosebească esențialul de neesențial, să generalizeze nu numai în cadrul însușirii cunoștințelor respective, ci ca o metodă permanentă de muncă intelectuală.

Este necesar ca și din punct de vedere grafic să se scoată în evidență regulile, definițiile, concluziile etc., prin litere deosebite, prin sublinieri.

Între cunoștințele din manuale, unele sînt mai importante decît altele; unele sînt principale, altele secundare. Pentru examene și recapitulări sintetice, trebuie reținute în primul rînd cele principale. Dar deosebirea între unele și altele nu este ușoară. Elevii n-o pot face de la început, dar pot fi ajutați de profesor și mai ales de manuale, dacă acestea scot în evidență — așa cum am arătat — regulile, legile, definițiile, caracterizările care trebuie reținute cu precădere.

Manualele contribuie la însușirea temeinică a cunoștințelor și dacă la sfîrșitul fiecărei lecții sau capitol, se dau întrebări recapitulative, exerciții și teme aplicative pentru elevi. În adevăr, manualul trebuie să ajute pe elevi în toate etapele muncii lor școlare: în dobîndirea cunoștințelor, în fixarea și în aplicarea lor practică.

Un element foarte important, pe care nu-l putem neglija atunci cînd ne referim la aspectul metodic al manualelor,, îl constituie desenele și ilustrațiile.

Despre însemnătatea ilustrațiilor pentru copii, pedagogul rus K. D. Uşinski spunea: „Dacă intrați într-o clasă cu elevi mici dați-le ilustrații și clasa va începe să vorbească". Știm de asemenea că farmecul cărților pentru copii îl fac ilustrațiile. Să nu se tragă însă de aici concluzia, care ar fi cu totul greșită, că desenele și ilustrațiile sînt necesare numai în manualele pentru clasele mai mici. Desigur că în alegerea lor trebuie să se țină seama nu numai de conținutul pe care îl ilustrează, ci și de nivelul de pregătire al elevilor, de gradul de abstractizare al gîndirii lor.

Desenul și ilustrațiile sînt mijloace prin care cunoștințele devin mai intuitive, mai precise, în ceea ce privește forma obiectelor, și au o influență stimulativă asupra gîndirii și sentimentelor estetice; rolul desenului va crește considerabil în condițiile politehnizării învățămîntului nostru.

Desenele nu constituie numai un element de formă, ci la unele obiecte de învățămînt desenul intră chiar în conținutul învățămîntului. Astfel, nu se poate concepe studiul geografiei și geometriei fără desen, iar în clasele superioare desenul servește la precizări științifice (structura celulei, a atomului etc). Viitoarele manuale școlare trebuie să folosească desenul și ilustrațiile, potrivit cu vîrsta elevilor, mai mult ca pînă acum.

Desenele și ilustrațiile să fie cît mai corecte din punct de vedere tehnic și estetic, în strînsă legătură cu textul și — acolo unde este posibil — situate chiar în cuprinsul lui.

Progresul tehnicii poligrafice, realizat în țara noastră, pe care-l constatăm cu mare satisfacție în atîtea alte publicații *neșcolare,* va trebui folosit neîntîrziat și din plin și în alcătuirea viitoarelor manuale școlare.

Manualele școlare, fiind cărți întrebuințate mult și zilnic, trebuie ușurată manipularea lor prin orice ne este posibil. În acest sens se recomandă, pentru unele manuale școlare din clasele superioare, ca de ex. la istorie să se alcătuiască indicatoare de nume și materie și să se pună la sfîrșitul lor, așa cum se obișnuiește la lucrările științifice mai mari.

★

Calitatea manualului este condiționată, în afară de conținutul științific al materialului și de aspectul lui metodic, de forma, de limba în care sînt expuse cunoștințele; însușirea de către elevi a acestor cunoștințe se realizează în măsura în care este asigurată exprimarea lor într-o limbă corectă, clară, accesibilă, vie.

Dacă elevii învață după manuale scrise într-o formă corespunzătoare, adecvată vîrstei, ei izbutesc să înțeleagă mai ușor cunoștințele expuse, să redea prin cuvinte proprii conținutul bucăților. Dimpotrivă, există cazuri în care manualul, în loc să constituie un ajutor pentru elevi în fixarea și completarea cunoștințelor, le provoacă nelămuriri din cauza limbii greoaie, lipsită de claritate.

Deficiențele în ceea ce privește limba folosită în manuale complică și munca profesorului care, pe lîngă faptul că nu găsește în manuale un ghid și un exemplu, este lipsit de ajutorul pe care i l-ar da manualul în munca de fixare și completare a cunoștințelor elevilor.

Cerințele referitoare la limba folosită în manuale sînt cu atît mai importante, cu cît manualul trebuie să-i ajute pe elevi și la îmbogățirea și precizarea vocabularului, la formarea unei limbi corecte din punct de vedere gramatical și stilistic. Pe lîngă exemplul pe care îl constituie exprimarea profesorului, manualul trebuie să fie pentru elevi un model în ceea ce privește limba ; lucrînd cu manualul, elevii au posibilitatea să-și controleze, să-și corecteze vorbirea și să-și însușească o serie de termeni și expresii noi.

Importanța și grija care trebuie acordată limbii folosite în manualele școlare este și o consecință a faptului că aceasta poate avea o puternică influență emotivă asupra elevilor.

Conținutul de idei al manualului poate constitui un mijloc deosebit de prețios de a impresiona pe elevi, provocîndu-le emoții și sentimente, contribuind la formarea convingerilor în spiritul moralei comuniste.

Dacă expunerea cunoștințelor în manual îmbracă o formă vie, accesibilă, se observă la elevi un interes evident față de acele manuale și chiar față de obiectul de învățămînt respectiv.

Una din calităţile de bază, pe care trebuie să le aibă limba folosită în cărţile de şcoală, este *claritatea*. Claritatea limbii este condiţionată de claritatea ideei pe care o exprimă, întrucît limba reprezintă forma de manifestare a gîndirii.

Care sînt cauzele care dăunează clarităţii limbii ?

În primul rînd este abuzul de termeni de specialitate sau al unor cuvinte necunoscute de elevi.

Desigur că nu trebuie să se renunţe la acei termeni care sînt necesari pentru însuşirea cunoştinţelor prevăzute în programele şcolare, sau la neologismele care denumesc noţiuni, fără de care nu se pot însuşi aceste cunoştinţe, cuvinte care nu au alt corespondent în limba noastră. Pericolul constă în folosirea unor termeni de specialitate, care depăşesc volumul de cunoştinţe pentru clasa respectivă şi în încărcarea manualelor cu acele cuvinte care, pe lîngă faptul că pot fi înlocuite cu altele, cunoscute, au o circulaţie restrînsă şi deci pot lipsi din vocabularul elevilor.

Pentru a face accesibilă o exprimare în care se întîlnesc cuvinte necunoscute de elevi, trebuie să li se lămurească înţelesul acestor cuvinte.

De aici decurge necesitatea explicării unor cuvinte în manual, fie că aceasta se face chiar în cuprinsul textului, fie în scurte note la subsolul paginii, sau (la manualele pentru limbi străine) în vocabulare speciale la sfîrşitul manualului.

Pentru a stabili cuvintele care trebuie explicate în manuale, este nevoie să se determine, pe baza unui studiu temeinic, vocabularul elevilor, gradîndu-se dificultăţile în însuşirea termenilor noi introduşi în manuale şi numărul lor, în funcţie de clasă şi de obiectul de învăţămînt. Studierea vocabularului elevilor va ajuta la stabilirea nu numai a cuvintelor pe care ei nu le cunosc, ci şi a celor parţial sau greşit înţelese.

Această problemă se pune mai acut în legătură cu manualele pentru limbi străine şi cu cele de limba romînă folosite în şcolile cu limba de predare a minorităţilor naţionale. Autorii acestor manuale trebuie să stabilească, pe baza prevederilor programei, volumul de cunoştinţe lexicale pentru fiecare an de studiu.

Precizarea şi îmbogăţirea vocabularului elevilor se realizează în cadrul tuturor obiectelor de învăţămînt ; manualele reprezintă un mijloc important pentru atingerea acestui scop. De aceea, introducînd în mod raţional termeni şi expresii noi, sistematizînd şi fixînd cunoştinţele de limbă ale elevilor, manualele trebuie să realizeze totodată o corelaţie justă între ceea ce învaţă elevii la diferitele obiecte.

Astfel, se pot introduce în textele problemelor de matematică o serie de termeni cunoscuţi de la fizică sau chimie.

În felul acesta, se realizează consolidarea şi îmbogăţirea noţiunilor însuşite, precum şi dezvoltarea posibilităţilor de exprimare ale elevilor.

Desigur că realizarea practică a acestei cerinţe ridică o serie de probleme, de dificultăţi izvorîte din faptul că elaborarea diferitelor manuale se face de către colective deosebite, în funcţie de specialitatea respectivă.

Pe lîngă claritatea limbii folosite în manuale, autorii trebuie să se preocupe de *exactitatea* exprimării, de alegerea adecvată a fiecărui cuvînt.

Caracterul ştiinţific al cunoştinţelor cuprinse în manualele şcolare implică folosirea, în mod riguros, a termenilor care denumesc precis no-

țiunile respective, astfel încît să fie însușite de către elevi exact, conform adevărurilor stabilite de știință.

Un aspect sub care se manifestă inexactitatea în limbă este lipsa de unitate în folosirea terminologiei științifice pentru a denumi aceeași noțiune. Asemenea inconsecvențe se întîlnesc nu numai în manuale pentru clase și obiecte diferite, ci chiar în cadrul aceluiași manual sau aceleiași lecții, fără să se țină seama că lipsa unei terminologii unice derutează pe elevi, le creează dificultăți în înțelegerea și însușirea cunoștințelor. O altă problemă în ceea ce privește limba folosită în manuale se referă la *topica* propoziției și a frazei, la *stilul* întrebuințat în manual. Deși în limba romînă structura propoziției nu are un caracter rigid, există o anumită ordine mai frecventă, care corespunde logicii gîndirii. Potrivit acesteia, propoziția începe cu subiectul, urmat de atribut, apoi de predicat și de complemente (directe, indirecte, circumstanțiale).

Desigur că ordinea respectivă poate fi schimbată, pentru a sublinia anumite părți ale propoziției, pentru a exprima anumite nuanțe afective. Este necesar să se folosească în manuale fraze construite după o topică potrivită spiritului limbii noastre, care să fie accesibilă elevilor.

Volumul și structura frazei condiționează, de asemenea, exprimarea clară a cunoștințelor în manuale; mai ales în manualele pentru clasele mici trebuie să se evite frazele lungi, numărul mare al propozițiilor subordonate, care îngreuiază înțelegerea expunerii.

Formulările încîlcite, risipa de cuvinte din manuale, în afară de faptul că cer elevilor eforturi deosebite pentru înțelegerea lor, sînt exemple de cum nu trebuie să ne exprimăm, în loc să constituie pentru ei un model în ceea ce privește claritatea, conciziunea, exactitatea limbii, forma sa literară.

În manualele în care se folosesc citate, autorii trebuie să se preocupe și de o judicioasă alegere a lor, incluzînd numai acele citate care întăresc, îmbogățesc sau fac mai expresivă o anumită idee. Dacă citatul nu aduce nimic nou, dacă prin modul în care este exprimat, elevii îi sezisează cu greu înțelesul, trebuie să se renunțe la citatul respectiv.

În ceea ce privește diferențele de ordin stilistic întîlnite în manualele școlare, ele se datoresc specificului obiectelor de învățămînt, care cere folosirea unei forme de exprimare corespunzătoare conținutului de idei și particularităților de vîrstă ale elevilor.

Totodată, independent de obiectul de învățămînt, în expunerea cunoștințelor din manualele pentru elevii de vîrstă școlară mică trebuie să se evite atît introducerea unui număr prea mare de abstracțiuni, cît și expresiile bogate în imagini, care nu pot fi înțelese de acești elevi.

Expunerea aridă, enumerarea multor date, schematismul frazelor, excesul de forme gerundive și pasive constituie lipsuri care produc dificultăți în însușirea cunoștințelor, reducînd totodată valoarea educativă a conținutului manualelor.

La redactarea noilor noastre manuale școlare este necesar, de asemenea, să se respecte cu stricteță normele ortografiei în vigoare, astfel încît să nu apară o diversitate de forme, care să-i împiedice pe elevi să-și însușească o scriere corectă.

★

Sînt de asemenea o serie de cerințe referitoare la hîrtia folosită pentru manuale, la literele cu care se tipăresc manualele etc.

Din considerente de ordin igienic şi estetic, este de preferat să se întrebuinţeze pentru manuale hîrtie semi-velină, satinată, fără impurităţi, rezistentă, lipsită de transparenţă, de culoare alb-gălbuie.

În ceea ce priveşte caracterul literelor folosite în manuale, cea mai indicată este litera dreaptă, simplă, fără înfloriturі, care se percepe mai uşor; cu acest fel de literă se scriu textele de bază. Literele cursive, aldine şi uneori literele drepte rărite se întrebuinţează cu scopul de a evidenţia anumiţi termeni, expresii, definiţii, reguli.

Corpul literei, mărimea ei variază între 6—1,5 mm, în funcţie de clasa pentru care sînt scrise manualele şi de specificul manualelor.

Trebuie subliniată în această privinţă necesitatea ca manualele de limbi străine să fie scrise cu litere mai mari decît celelalte manuale pentru aceeaşi clasă, mai ales în primii ani de studiu, descifrarea semnelor grafice fiind mai anevoioasă elevilor dacă nu cunosc limba.

★

O problemă esenţială care se ridică în legătură cu elaborarea unor manuale de calitate este aceea a caracterului lor accesibil.

Manualele fiind alcătuite pentru a ajuta pe elevi în procesul de învăţămînt, rezultă cu necesitate că ele trebuie să fie accesibile — prin conţinut şi formă — elevilor de vîrstă şcolară, pentru care au fost alcătuite. Este adevărat că, în ceea ce priveşte conţinutul manualelor, acesta este indicat de programa şcolară şi manualul trebuie să se conformeze ei. Accesibilitatea este deci o cerinţă şi a programei, nu numai a manualelor. Manualele pot fi făcute însă accesibile, prin modul de tratare a cunoştinţelor, prin exemplele luate, prin înlănţuirea cunoştinţelor şi mai ales prin limba, în care sînt scrise.

Dar, voind să facem manualele cît mai accesibile elevilor, prin modul de tratare a chestiunilor, nu înseamnă că trebuie să coborîm nivelul ştiinţific al manualelor. Adevărul ştiinţific trebuie respectat fără discuţie. Tactul pedagogic al autorilor de manuale şi dibăcia lor în a prezenta adevărul ştiinţific nealterat, dar în limbajul cel mai accesibil vîrstei elevilor, are să rezolve de la caz la caz această cerinţă.

Accesibilitatea se poate realiza prin mai multe procedee. Unul din aceste procedee este caracterul concret al cunoştinţelor, cerinţă a cărei respectare variază în funcţie de specificul obiectului, de experienţa personală a elevilor la o anumită vîrstă, de caracterul gîndirii lor.

Volumul relativ redus de reprezentări la elevii de vîrstă şcolară mică, particularităţile gîndirii lor, care operează mai mult cu imagini decît cu noţiuni, explică necesitatea de a se da o importanţă deosebită în manuale caracterului concret al cunoştinţelor. Manualele pentru această vîrstă şcolară, ca să fie cît mai accesibile elevilor, trebuie să plece de la concret şi să se ridice treptat spre abstracţiuni. În felul acesta, elevii vor putea dobîndi reprezentări clare, concrete, care să-i ducă la formarea unor noţiuni corecte.

În respectarea acestei cerinţe trebuie să se evite abuzul de concretizări, pentru a nu împiedica dezvoltarea gîndirii abstracte a elevilor, care constituie o condiţie de bază a cunoaşterii ştiinţifice.

Atît prin cunoştinţele pe care le cuprind, cît şi prin modul de tratare a chestiunilor, unele capitole şi părţi din manuale sînt puţin accesibile elevilor din clasa pentru care sînt alcătuite, ca de exemplu: unele

probleme din culegerile de aritmetică pentru clasa a III-a şi clasa a IV-a, ori capitole din botanica pentru clasa a V-a (fiziologia plantei) etc.

Este oarecum paradoxal faptul că, deşi manualele se elaborează în primul rînd pentru elevi, tocmai de ei nu se ţine suficient seama în această elaborare.

Procesul de învăţămînt reprezintă o unitate în care factorul profesor şi elev sînt într-o strînsă interacţiune. Unii consideră, în mod greşit, că rezultatele procesului de învăţămînt depind mai mult de modul de comportare al profesorului şi prea puţin de-al elevului. In Uniunea Sovietică în ultima vreme, această problemă a fost dezbătută de cercetătorii în domeniul pedagogiei, care au subliniat necesitatea ca atît în studierea activităţii instructiv-educative, cît şi în munca de elaborare a manualelor şcolare, să se dea mai multă atenţie decît pînă acum factorului elev, intereselor sale, particularităţilor sale psihice.

Această cerinţă este la fel de valabilă şi pentru situaţia din ţara noastră, deoarece şi la noi s-a manifestat într-o oarecare măsură acelaşi punct de vedere unilateral, neglijîndu-se factorul elev.

Realizarea cerinţelor necesare alcătuirii unor manuale de bună calitate pune cu toată seriozitatea problema factorilor care trebuie să participe la alcătuirea acestora.

O contribuţie mai importantă ca pînă acum în alcătuirea manualelor trebuie să se ceară psihologilor, scriitorilor, desenatorilor, pictorilor, igieniştilor ; iar din partea organelor centrale ale Ministerului Învăţămîntului e nevoie de o coordonare justă şi energică a eforturilor tuturor participanţilor la elaborarea manualelor şi organizarea concursului, ca mijloc pentru selecţionarea celor mai bune manuale şcolare.

★

Nici critica manualelor actuale, nici cerinţele pentru îmbunătăţirea alcătuirii lor, expuse mai sus, n-au pretenţia de a fi cuprins tot ce trebuie în această vastă şi de actualitate problemă a îmbunătăţirii manualelor şcolare. Şi unele şi altele sînt doar puncte de plecare în discuţia cu privire la problema manualelor şcolare, căreia trebuie să-i dăm neîntîrziat o rezolvare cît mai ştiinţifică.

Deosebit de preţioasă în această discuţie va fi contribuţia cadrelor didactice care folosesc manualele şcolare în munca lor instructiv-educativă şi care pot să-şi dea seama, în mod concret, de părţile pozitive, cît şi de lipsurile manualelor.

UNELE OBSERVAȚII ASUPRA MANUALELOR ȘCOLARE

CLARA CHIOSA
șeful secției de limbă și lit. romînă
a Inst. de Șt. Pedagogice

In ultimii ani, după reforma învățămîntului din 1948, inițiată de P.M.R., și după aplicarea noilor programe și manuale școlare, problema manualului a constituit — așa cum este și firesc — o serioasă și continuă preocupare pentru cadrele noastre didactice. Cauzele acestei atenții deosebite sînt la fel de importante pentru buna desfășurare a procesului de învățămînt, pentru realizarea scopului final urmărit de școala noastră nouă.

Prima cauză a fost aceea că manualele școlare au însemnat — în urma restructurării învățămîntului din țara noastră — pentru învățători și profesori un mijloc de nouă orientare ideologică și chiar de justă informare științifică — atît în domeniul științelor sociale, cît și în celelalte ramuri ale științei. A doua cauză s-a dezvăluit în însuși procesul predării — cînd elevii trebuiau ajutați să-și formeze o gîndire logică, dialectică, bazată pe însușirea conștientă și temeinică a unor noțiuni de un riguros caracter științific, să-și formeze convingeri sănătoase, întemeiate pe cunoașterea reală și profundă a fenomenelor fizice și sociale, precum și să se deprindă a aplica în practică, în viață, cunoștințele teoretice dobîndite. In această muncă manualul fiind, după cuvîntul profesorului, principalul instrument de transmitere a cunoștințelor noi și de educare a trăsăturilor morale, evident că cerințele au fost mari și ele au apărut mai stringent pe măsură ce procesul predării și al însușirii cunoștințelor — practica școlară — le scoteau la iveală.

Dezbaterea critică a conținutului — stricto-sensu — și a alcătuirii — din punct de vedere pedagogic — a manualelor școlare s-a făcut în această perioadă într-o foarte largă măsură.

In presa noastră, începînd de la organul teoretic și politic al C.C. al P.M.R. — „Lupta de clasă" — pînă la revistele: „Contemporanul", „Gazeta literară", „Limba romînă", „Gazeta matematică și fizică", „Natura", „Revista de pedagogie", „Gazeta Învățămîntului" etc., s-au publicat o serie de articole semnate de specialiști și de practicienii din școli, care și-au spus cuvîntul lor în problemele de conținut și de prezentare ale unora dintre manualele școlare.

Consfătuirile raionale bianuale ale cadrelor didactice, cercurile pedagogice pe specialități, consfătuirile de producție, organizate de unitățile sindicale, comisiile metodice din școli, au folosit multe din ședințele lor de lucru pentru a dezbate problemele de conținut puse de procesul de

învățămînt și care se găseau concretizate în manualele școlare, precum și problemele de metodica predării fiecărei discipline, care de asemenea își găseau rezolvarea — justă sau nu — tot în aceste manuale. Indeosebi, problemele pedagogice ridicate de manualele școlare au constituit obiectul discuțiilor și principala preocupare a învățătorilor și profesorilor, deoarece de această calitate a manualului depinde în mare măsură calitatea cunoștințelor elevilor. Manualul contribuie la formarea deprinderilor de muncă independentă a elevilor. Folosind manualul, elevii își completează cunoștințele dobîndite la lecție; gîndirea lor logică se formează urmărind eșalonarea, coordonarea și sistematizarea riguroasă a noțiunilor expuse în manual, înclinarea lor pentru studiu este stimulată printr-o prezentare interesantă și atractivă a materialului de învățat.

Manualele noi trebuiau să ajute, deci, pe de o parte, pe elevi în procesul de însușire a cunoștințelor, și pe de altă parte cadrele didactice în predare. Acestea din urmă, în condițiile restructurării și ale dezvoltării tot mai largi a școlii noastre noi, aveau nevoie de o îndrumare cît mai îndeaproape pentru predarea tuturor disciplinelor în lumina unei concepții cu adevărat științifice despre natură și despre societate.

Articolul de față își propune să arate aspectele pozitive și cele negative ale manualelor folosite în școala de cultură generală în ultimii ani, așa cum au apărut în discuția cadrelor didactice.

Din cercetarea tuturor materialelor care cuprind opinia cadrelor didactice din învățămîntul elementar, mediu și chiar cel superior despre noile manuale școlare, se reliefează părerea unanimă că acestea au însemnat un serios pas înainte pe drumul înzestrării școlii cu lucrări valabile științificește și just orientate din punct de vedere ideologic și politic.

De pildă, manualul de istorie a R.P.R. tratează pentru prima oară, atît în domeniul științific cît și în acela al manualului școlar, de pe pozițiile materialismului istoric, dezvoltarea poporului romîn și a minorităților naționale din țara noastră. Pe baza cercetării unui foarte bogat material faptic și a interpretării lui științifice, au fost rezolvate just probleme de primă importanță, ca rolul maselor populare în istorie, rolul mișcării muncitorești, problema periodizării istoriei noastre etc. Pornind de la înțelegerea marxistă a istoriei, de la faptul că dezvoltarea societății este determinată de dezvoltarea condițiilor vieții materiale a societății, de dezvoltarea modului de producție, manualul precizează principalele perioade ale istoriei patriei noastre din sînul fiecărei orînduiri social-economice. În privința periodizării istoriei R.P.R. mai sînt însă aspecte discutabile, pe care istoricii noștri și-au propus să le elucideze.

Manualul mai are meritul de a fi scos în evidență adevărata față a istoriei dintre cele două războaie mondiale, subliniind rolul important al luptei duse de masele populare sub conducerea partidului clasei muncitoare împotriva regimului putred burghezo-moșieresc din Romînia.

Arătînd, pe baza faptelor, prietenia de veacuri dintre poporul romîn și poporul rus, manualul demască politica șovină și antisovietică a regimului burghezo-moșieresc — atît de nefastă intereselor poporului romîn — și educă pe elevi în spiritul patriotismului și al internaționalismului proletar, al prieteniei și dragostei față de Uniunea Sovietică și față de toate popoarele lumii care luptă pentru libertate, pace și progres.

Caracterul ştiinţific al manualului de istorie R.P.R. mai reiese şi din faptul că problemele sînt tratate în lumina ultimelor cercetări, ultimelor descoperiri în domeniul arheologiei şi al istoriei.

Manualul de istorie R.P.R. cuprinde un bogat material faptic care îl face interesant pentru profesori, ca şi pentru marele public, contribuind astfel la răspîndirea cunoştinţelor ştiinţifice în rîndurile oamenilor muncii din ţara noastră.

De aceeaşi importanţă şi valoare sînt manualele de istoria literaturii romîne pentru clasele a VIII-a şi a IX-a, elaborate de un grup de profesori din învăţămîntul superior şi mediu sub directivele Institutului de istorie literară şi folclor al Academiei R.P.R. Realizate la un nivel înalt ştiinţific, prin prezentarea creaţiei literare în strînsă legătură cu dezvoltarea societăţii romîneşti, manualele cuprind istoria literaturii noastre de la începuturile ei pînă în secolul al XX-lea. Tratarea materialului scoate în evidenţă lupta dintre realism şi antirealism, între ceea ce este înaintat şi ceea ce este retrograd în acest domeniu al suprastructurii. Manualele urmăresc să reliefeze bogatul conţinut de idei şi marile calităţi artistice ale operelor literare în care străbate profunda dragoste de patrie şi popor a marilor noştri scriitori. Explicînd în mod ştiinţific condiţiile istorico-sociale ale creării operelor literare — care oglindesc epoca respectivă cu frămîntările şi soluţiile ei — autorii manualelor au reuşit să dea o încercare de periodizare a literaturii noastre în funcţie de principalele evenimente istorico-sociale şi să oglindească procesul de dezvoltare a literaturii în legătura sa organică cu istoria poporului nostru.

Un merit deosebit al acestei lucrări este preocuparea de a acorda importanţa cuvenită mijloacelor artistice folosite de fiecare scriitor pentru a pune în valoare conţinutul de idei al creaţiei respective. In felul acesta, cititorul : profesor, elev, orice om doritor de a cunoaşte şi înţelege comorile literaturii noastre, este ajutat să cunoască viaţa şi opera celor mai de seamă scriitori ai noştri din trecut, cele mai valoroase creaţii din patrimoniul nostru cultural.

Prin intermediul acestor manuale de istoria literaturii romîne, tinerele generaţii învaţă să cunoască marile calităţi ale poporului nostru, puterea lui de a inspira sentimente şi idei generoase, posibilităţile lui de a-şi făuri o cultură înaltă şi, mai ales, preţuiesc frumuseţea şi bogăţia limbii naţionale, mînuită cu artă de scriitorii care şi-au tras seva din sufletul şi graiul poporului şi care au reuşit să o ridice pe marile culmi ale artei.

Prin restabilirea adevărului istoric şi prin aşezarea la baza înţelegerii şi studierii fenomenelor politice şi culturale a concepţiei materialist-dialectice, manualele de istorie şi de istoria literaturii romîne constituie un reazim solid în pregătirea ştiinţifică a cadrelor didactice de specialitate şi o garanţie a formării elevilor în spiritul educaţiei comuniste. De altfel, concepţia materialist-dialectică nu a stat numai la temelia studiului fenomenelor social-istorice în ceea ce priveşte manualele şcolare, ci şi a prezentării fenomenelor din domeniul ştiinţelor naturii : fizica, chimia, biologia etc. De pildă, în manualele de ştiinţe naturale (zoologie, botanică), tratarea regnului animal, a plantelor se face în mod evolutiv, studierea organismelor se face în strînsă legătură cu mediul în care ele trăiesc. In manualele de fizică şi de chimie, pe lîngă expunerea fenomenelor petrecute în natură, se explică modul în care se fac aceste transfor-

mări. In felul acesta se ajunge la înţelegerea fenomenelor respective, la înlăturarea multor concepţii neştiinţifice, înapoiate.

In actualele manuale şcolare se pune un deosebit accent pe legarea teoriei de practică, pentru că scopul învăţămîntului apare acum clar subordonat intereselor dezvoltării economice şi culturale ale patriei noastre. Invăţarea botanicii şi a zoologiei este strîns legată de problemele agriculturii şi, în genere, ale economiei noastre; studiul fizicii şi al chimiei înglobează cunoştinţe despre dezvoltarea industrială a ţării, despre producţia şi utilajul folosit în industria noastră socialistă. Educarea dragostei de muncă, a respectului pentru străduinţa omenească în scopul progresului tehnic şi ştiinţific se realizează în mai toate manualele şcolare actuale. Expunerea în manualele şcolare a vieţii de muncă neîntreruptă şi a strădaniilor marilor oameni de ştiinţă şi de artă, alegerea textelor celor mai ilustrative în acest sens din literatură şi a exemplelor din viaţa de toate zilele ale inovatorilor, ale fruntaşilor în producţie, ajută să formeze la elevii noştri o atitudine nouă şi sănătoasă faţă de cel mai de preţ atribut al omului — munca; toate le dovedesc că prin muncă omul are posibilitatea să se înalţe pe el şi patria lui. Manualele noi reflectă, de altfel, din plin grija pentru educaţia multilaterală a elevilor şi prin aceea că urmăresc să le dezvolte gust şi interes pentru frumos, să le formeze acest gust în spiritul concepţiei marxiste despre etic şi estetic. Alegerea textelor literare din manualele de citire pentru clasele I—IV, din acele de lectură literară pentru clasele V—VII, oglindeşte preocuparea de a pune în mîna elevilor operele literare în care se cîntă frumuseţile şi bogăţiile patriei, trăsăturile morale cele mai înalte ale poporului nostru.

Condiţiile tehnice în care se prezintă unele manuale şcolare ca abecedarul, manualele de istoria literaturii romîne pentru clasele a VIII-a şi a IX-a, manualul de istoria R.P.R. contribuie la formarea simţului estetic şi, în genere, la ridicarea calitativă a nivelului lor instructiv-educativ. Mulţimea ilustraţiilor: reproduceri după tablouri, facsimile, fotografii de documente etc. îmbogăţeşte cunoştinţele elevilor, le lărgeşte orizontul intelectual, le formează simţul estetic şi-i ajută să-şi însuşească mai uşor şi mai bine fapte şi date.

Toate aceste calităţi ale manualelor şcolare, originale sau adaptate după cele folosite în şcoala sovietică, au făcut ca şcoala noastră nouă să obţină reale succese în direcţia formării unui tineret cu o concepţie sănătoasă despre natură şi despre societate şi au însemnat un ajutor preţios pentru învăţători şi profesori în munca de instrucţie şi educaţie desfăşurată în şcoală şi continuată prin studiul individual al elevilor cu manualul în afara clasei.

Dacă din punctul de vedere al conţinutului şi, în genere, al orientării ideologice a manualelor se poate vorbi de un salt calitativ al acestor importante instrumente didactice după reforma învăţămîntului, dintr-o serie de alte consideraţii manualele şcolare actuale mai au slăbiciuni care trebuie neapărat lichidate.

Aceste slăbiciuni au apărut mult mai clar în practica şcolară — cînd învăţătorul sau profesorul trebuia să folosească manualul, — nu pentru informarea sa personală, care putea fi completată sau corectată cu o serie de alte materiale ştiinţifice de specialitate, — ci pentru a-i pune elevului la îndemînă un material potrivit în vederea înţelegerii şi însuşirii temeinice a celor expuse şi discutate în clasă. Dacă în predare multe greutăţi

pot fi cu abilitate şi cu pricepere învinse de un profesor bine pregătit şi cu experienţă, acasă elevul rămîne singur cu manualul şi trebuie să se descurce cum poate într-o disciplină pe care urmează să şi-o însuşească. Manualul, deci, trebuie să-i ofere o prezentare a cunoştinţelor noi, în chipul cel mai accesibil şi mai interesant, pentru a-l atrage şi a-l satisface.

In urma analizei actualelor manuale şcolare, făcută pe baza experimentării lor în unul sau mai mulţi ani de-a rîndul, s-a constatat că în alcătuirea lor au fost călcate unele cerinţe pedagogice, dintre care cea mai însemnată este aceea impusă de principiul accesibilităţii.

Aceasta este problema cea mai importantă pe care o ridică discuţia cadrelor didactice asupra manualelor şcolare. Această problemă are însă o serie de aspecte variate, datorite şi unor cauze diferite. In primul rînd — aşa după cum just au arătat învăţătorii şi profesorii — sistematica şi conţinutul manualelor sînt, în bună parte, rezultatul structurii planului de învăţămînt şi prevederilor programelor şcolare. Multe din criticile cadrelor didactice asupra unora dintre manualele şcolare au scos la iveală, de fapt, o serie de deficienţe provenind dintr-o nejustă repartiţie a obiectelor de studiu în planul de învăţămînt sau datorite sistemului de predare a unora dintre discipline. Faptul că unele obiecte, ca ştiinţele naturale, geometria, sînt predate în şcoala de cultură generală după sistemul liniar a impus manualelor respective un conţinut şi o împărţire a materiei pe clase, care împiedică respectarea particularităţilor de vîrstă ale elevilor. Astfel, la botanică, în clasa a V-a — potrivit repartiţiei materiei după sistemul liniar — manualul expune fenomene ca absorbţia radiculară, circulaţia sevei, fotosinteza, în toată complexitatea lor, dar pe care pentru a le putea înţelege, elevii nu numai că n-au nivelul necesar, însă ar trebui să aibă cunoştinţe de fizică şi de chimie, prevăzute abia la clasa a VII-a. Aşezarea istoriei antice şi a evului mediu numai în clasele a V—VII-a implică existenţa unor manuale şcolare pentru aceste clase la un nivel ştiinţific prea înalt, încărcate şi, deci, în parte, inaccesibile elevilor la vîrsta respectivă.

Volumul de cunoştinţe, prezenţa unora — potrivit greutăţii de însuşire — într-o clasă sau alta depinzînd în cea mai mare măsură de prevederile programelor şcolare, lipsurile acestora s-au răsfrînt în mod inevitabil asupra manualelor. Cea mai mare deficienţă în alcătuirea programelor a constituit-o introducerea unor noţiuni prea grele pentru clasele respective, volumul mare de cunoştinţe care se cereau predate şi însuşite — uneori într-un număr redus de ore — sau prevederea unor noţiuni a căror fundamentare elevii n-o puteau avea în etapa la care se găseau.

In ceea ce priveşte manualele pentru clasele I—IV — cele de citire şi de gramatică — învăţătorii au relevat că o serie de noţiuni gramaticale nu pot fi înţelese de elevi, datorită caracterului lor abstract. Aşa, de pildă, noţiunile de sufix şi prefix, chiar cele de rădăcină şi terminaţie, nu puteau fi însuşite de elevi, deoarece ei nu reuşeau să realizeze pe baza reprezentărilor concrete — respectiv a împărţirii cuvîntului în părţile lui componente — o legătură între o noţiune abstractă şi o formă la fel de neinteligibilă la o vîrstă cînd însăşi învăţarea limbii înseamnă primul pas de la gîndirea concretă la cea abstractă. Prezentarea unei serii de alte noţiuni şi fenomene gramaticale — ca articolul şi felurile lui, cazurile, declinarea, conjugarea — nu corespundeau gradului de dezvoltare a puterii de abstractizare pe care le-o cerea înţelegerea lor conştientă; de

aceea învățarea se mărginea doar la însușirea lor mecanică, fără să dea elevilor posibilitatea de a le reflecta efectiv în exprimarea lor orală și scrisă.

La fel, volumul cunoștințelor de gramatică la clasa a V-a și problemele mai dificile pe care le ridică înțelegerea unora dintre ele — ca diatezele și funcțiunile verbului, schimbarea valorii gramaticale a părților de vorbire etc. — cer elevilor eforturi mari și, adeseori, infructuoase. Unele noțiuni de teoria literaturii la clasele V—VII, ca tema și ideea operei literare, conținutul unor texte prevăzute în manualele de lectură literară la aceste clase sînt prea grele, numărul textelor ca și întinderea lor sînt prea mari pentru posibilitățile de însușire și de reținere ale elevilor.

In aceeași situație dificilă pune pe elevi prezentarea unor probleme de teoria literaturii sau de istoria literaturii din manualele pentru clasele a VIII-a și a IX-a. De pildă, în manualul de clasa a VIII-a, cu prilejul analizei poemului eroicomic „Țiganiada" de I. Budai Deleanu, pentru a lămuri cititorul asupra calităților compoziției operei, autorul vorbește despre „asimilarea artistică a experienței scriitorilor clasici (Homer, Tassoni, Casti, Ariosto, Tasso etc.)". Aceste lămuriri nu ajută cu nimic pe elevul de clasa a VIII-a, care nicăieri nu studiază despre capodoperele literaturii universale. La fel, în paragraful despre romantism din același manual, se citează opere și afirmații de-ale unor scriitori străini (Georges Sand, Lamartine, Byron etc.) total necunoscuți elevilor.

Exemple asemănătoare de capitole și lecții cuprinzînd date și fapte greu de însușit pentru elevi se pot cita și din manualele de istorie, de geografie, de științe naturale etc.

Criticile aduse manualelor, și implicit programelor școlare, au arătat clar că Institutul de științe pedagogice n-a cunoscut în suficientă măsură realitatea școlii, n-a reușit să cuprindă în planul de învățămînt și în programele școlare un tot unitar și închegat de cunoștințe, în mod just repartizat pe ani, în funcție de gradul de dezvoltare fizică și intelectuală a elevilor.

Mergînd mai departe cu analiza manualelor școlare, cadrele didactice remarcă faptul că dintru început autorii acestora au mers pe linia întrecerii programelor, a completării lor. Unele din textele cărților de citire, pentru clasele I—IV-a la care programa nu indică decît o tematică, — fie că e vorba de opere sau fragmente din marii noștri scriitori clasici și contemporani, ori traduceri din scriitorii ruși și sovietici — depășesc puterea de înțelegere a copiilor la vîrsta respectivă. Inaccesibilitatea textelor se datorește mai puțin tematicii cît lungimii lor, numărului copleșitor de texte în versuri — atît de grele, datorită expresiilor figurate, abaterilor de la topica obișnuită, licențelor poetice — și, mai ales, vocabularului bogat presărat cu multe regionalisme și arhaisme. Unele fragmente din *„Amintirile"* sau din *„Basmele"* marelui I. Creangă, unele povestiri din creația maestrului Sadoveanu — minunat de frumoase și de o adîncă valoare educativă pentru un elev mai mare — nu reușesc să-și atingă scopul pentru care au fost folosite în manual, din cauză că elevul din clasele I—IV nu cunoaște un atît de mare număr din cuvintele și expresiile folosite. Textul trebuie „tradus" și farmecul lui dispare, atragerea elevului înspre lectură nu se realizează. Greutățile elevului și ale învățătorului cresc dacă același text apare într-un manual de limba romînă pentru

şcolile cu limba de predare a minorităţilor naţionale — fapt adesea semnalat de cadrele didactice care predau limba romînă în aceste şcoli.

Manualele de citire pentru clasele I—IV-a cuprind un număr foarte mare de texte care se citesc în mod obligator în clasă. Numai manualul de clasa a III-a cuprinde 60 de texte, dintre care unele se întind de-a lungul a 4—7 pagini, ceea ce înseamnă utilizarea mai multor ore pentru citirea şi explicarea textului respectiv. Numărul mare al textelor şi lungimea lor răpesc din timpul pe care învăţătorul ar trebui să-l folosească pentru exerciţii de scriere, de compunere, fapt care se reflectă mai tîrziu în exprimarea defectuoasă orală şi scrisă a elevilor care termină clasa a IV-a.

Învăţătorii remarcă absenţa din manualele de citire pentru clasele I—IV-a, şi chiar din cele de lectură pentru clasele a V—VII-a, a unor texte din opera lui E. Gîrleanu, sau chiar din ale clasicilor noştri ca Al. Odobescu, A. Vlahuţă, M. Sadoveanu etc., special scrise sau adaptate de autorii respectivi pentru puterea de înţelegere a copiilor, aşa cum au apărut în manualele şcolare alcătuite de aceşti mari autori. Nu există în manualele acestor clase suficiente opere care să zugrăvească în imagini artistice accesibile elevilor, viaţa noastră nouă. Parte din ele sînt, fie inaccesibile, fie la un nivel artistic scăzut, încît nu reuşesc să trezească la elevi interesul de a cunoaşte realizările din patria noastră. De asemenea, unele texte care urmăresc însuşirea unor cunoştinţe elementare în domeniul ştiinţelor naturii, al istoriei şi geografiei în clasele a III-a şi a IV-a sînt la un nivel prea înalt faţă de puterea de înţelegere a elevilor.

Manualele pentru clasele a V—VII-a şi, îndeosebi, cele pentru clasa a V-a, pun elevilor, care trec într-un nou sistem de organizare a muncii şcolare, greutăţi şi mai mari. Într-adevăr, manualele de botanică, de geografie, de istorie, chiar cele de lectură literară — atît din punctul de vedere al noţiunilor pe care le prezintă, cît şi din punctul de vedere al modului cum sînt prezentate — devin pe alocuri necorespunzătoare nevoilor clasei şi nepotrivite cu puterea de înţelegere a elevilor la vîrsta aceasta. Astfel, în manualul de istorie pentru clasa a V-a, la pag. 141 se scrie între altele, la capitolul „Viaţa oamenilor primitivi“ : „În Moldova, în cultura numită Cucuteni (localitate în regiunea Iaşi), care este foarte asemănătoare cu cultura numită Tripolje, de pe teritoriul de astăzi al Uniunii Sovietice, vasele sînt frumos împodobite...“. Elevii clasei a V-a nu pot înţelege noţiunea de „cultură“ în sensul întrebuinţat în manual la locul citat. De altfel, astfel de informaţii îşi au locul abia în clasele mari sau în facultate.

De aceleaşi lipsuri suferă şi alte manuale pentru clasele V—VII. Astfel, manualele de lectură pentru clasele VI—VII conţin o serie de biografii lungi şi grele, care sînt mai indicate pentru clasele VIII—X. Chiar în acest caz ar trebui să se renunţe la unele amănunte inutile şi la unele referiri de prisos din domeniul istoriei, al istoriei literaturii şi al artelor. Prezentarea greoaie, inaccesibilă elevilor, a capitolelor despre folclor la clasele a V-a şi a VI-a, a literaturii clasice şi a literaturii de după 23 August 1944, la clasa a VII-a, contribuie la scăderea valorii instructiv-educative a manualelor respective. Definiţiile date unor noţiuni de teoria literaturii ca fabula, metonimia, ritmul etc. au fost semnalate ca neinteligibile, profesorii trebuind să dea o nouă formulare mai apropiată de cunoştinţele şi vocabularul elevilor.

Sub aceleaşi forme se manifestă inaccesibilitatea manualelor de limba romînă la şcolile minorităţilor naţionale precum şi a celor de limba rusă, franceză, germană, engleză. Unele din textele de lectură din aceste manuale sînt grele, deoarece cuprind un număr mare de cuvinte şi expresii noi pe care elevii trebuie să şi le însuşească la fiecare lecţie, altele sînt insuficient de atractive prin tematica nepotrivită cu preocupările elevilor şi cu posibilităţile lor de înţelegere la vîrsta respectivă. Unele noţiuni de gramatică din manualele claselor mici, îndeosebi la limba rusă şi la limba romînă pentru şcolile minorităţilor, provoacă adeseori greutăţi elevilor, datorită faptului că predarea lor se face înainte ca ei să le fi cunoscut la studiul limbii materne, iar prezentarea lor se face în limba respectivă şi nu în limba maternă a elevului.

Documentarea bogată şi prezentarea amănunţită a problemelor de istorie, de istoria literaturii romîne din manualele respective pentru clasele VIII—X fac ca acestea să fie mai degrabă începutul unei munci de alcătuire a unor tratate ştiinţifice pentru specialişti, decît manuale şcolare destinate a fi puse în mîna copiilor de 14—16 ani. Manualul şcolar urmăreşte să dea elevului cunoştinţe noi, necesare, dar şi potrivite vîrstei respective, cunoştinţe care să se bazeze pe bagajul acumulat de elev în clasele precedente şi dozate în funcţie de dezvoltarea lui intelectuală şi de posibilităţile lui de înţelegere şi de asimilare. Faţă de aceste cerinţe, manualele şcolare de istoria R.P.R. pentru clasele VIII—X, de istoria literaturii romîne pentru clasele a VIII-a şi a IX-a nu corespund în totul acestei titulaturi.

Tipărirea celor din urmă, sub titlul de Istoria literaturii romîne, a arătat că înşişi autorii lor le-au destinat studenţilor sau marelui public doritor să se informeze asupra acestor probleme.

Volumul mare al manualelor — un profesor remarcă, de pildă, că pentru clasa a IX-a manualul de istoria literaturii şi cele două culegeri de texte literare însumează 1004 pagini — este neindicat la vîrsta elevilor respectivi, pentru oricare disciplină şi mai ales în condiţiile unui plan de învăţămînt şi aşa destul de încărcat.

De aceea, pe bună dreptate au criticat cadrele didactice pe acei autori de manuale care, — dacă prin planul de învăţămînt s-a acordat unor discipline importante, ca istoria şi geografia, limbile străine etc., un număr prea mic de ore, — au găsit pentru remedierea acestor deficienţe ale planului soluţii necorespunzătoare şi anume: alcătuirea unor manuale disproporţionat de mari faţă de posibilităţile de cuprindere ale cursului şi ale timpului elevilor. Rezultatele din şcoală au arătat că în majoritatea cazurilor, cerinţele prea mari au împiedicat uneori însuşirea chiar a noţiunilor elementare de bază, dăunînd în mod serios nivelului de cunoştinţe al elevilor.

O altă lipsă metodică a manualelor o constituie şi prezentarea uneori nesistematică a cunoştinţelor ceea ce face ca unele manuale, de exemplu cel de istoria literaturii romîne, să nu corespundă întru totul necesităţilor şcolii. Astfel, structura biografiilor scriitorilor care cuprind o expunere amplă a vieţii şi a creaţiei acestora (de pildă, la V. Alecsandri, M. Eminescu, I. L. Caragiale etc.) impune profesorului să întrerupă — pentru caracterizarea operelor — prezentarea vieţii scriitorului, ceea ce duce la fragmentarea predării, la ruperea unităţii lecţiilor, la reluarea aceloraşi probleme, atît la studierea biografiei cît şi la analiza operei. Greu-

tăți mai întîmpină atît profesorii cît și elevii în studierea capitolelor introductive de la începutul fiecărei epoci. Caracterul complex, materialul vast — și uneori neselecționat — în sensul că amănuntele abundă și esențialul nu este suficient scos în evidență — așezarea unor paragrafe, care prin conținutul lor sînt concluzii la studiul vieții și operei scriitorilor prezentați ulterior sub formă de monografii — înainte ca elevii să fi căpătat premizele necesare, constituie încălcări de la cerințele pedagogice pe care trebuie să le îndeplinească un bun manual.

Alteori manualul trage concluzii în sprijinul ilustrării unei teze — ca aceea a trăsăturilor romantismului în clasa a VIII-a — din operele unor scriitori romîni încă nestudiate de elevi la etapa dată, (*„Adio la Tîrgoviște"* de Gr. Alexandrescu, *„Zoe"* și *„O alergare de cai"* de C. Negruzzi, *„Buchetiera din Florența"* de V. Alecsandri etc.).

După cele două intervenții de reducere a conținutului programelor (din 1954 și 1955), provocate de observațiile critice venite din școli, manualele însă — în cea mai mare parte — au rămas la vechiul volum, provocînd din această cauză duble greutăți profesorilor și elevilor. La greutățile provenite din supraîncărcarea programei și a manualului s-a adăugat lipsa de concordanță dintre conținutul predării și prezentarea cunoștințelor în manual, ceea ce îngreunează munca elevilor și cere din partea profesorilor un efort în plus. Lipsa de concordanță între programă și manual este însă și mai gravă în cazul cînd materia prevăzută de programă și absolut necesară studiului disciplinei respective lipsește din manuale. Așa, în manualele de istorie pentru clasele a V—VII-a, datele asupra istoriei R.P.R., care se studiază concomitent cu istoria universală, sînt insuficiente sau lipsesc cu desăvîrșire. Din ediția 1954 a manualului de istorie modernă pentru clasa a VII-a a lipsit prezentarea unei întregi etape istorice — de la 1640 pînă la 1789 — lipsă pe care explicațiile profesorului în clasă au putut-o suplini cu eforturi destul de mari, dar care nu poate fi împlinită dacă problema este privită din punctul de vedere al pregătirii individuale a elevilor.

Cadrele didactice au subliniat îndeosebi greutățile pe care le-au întîmpinat cu prilejul îndrumării muncii independente a elevilor, datorită limbii și stilului manualelor școlare. Vocabularul bogat, dar cuprinzînd o serie de termeni abstracți, folosit chiar în manualele pentru clasele mici, nu ajută la îmbogățirea cunoștințelor lexicale ale elevilor, ci îi pun în situația de a nu înțelege conținutul celor expuse. Astfel se petrec lucrurile cu prezentarea cunoștințelor în unele capitole ale manualelor de istorie, de fizică, de științe naturale etc. De pildă, se pot găsi în manualul de botanică pentru clasa a V-a fraze ca următoarea : „Avînd în vedere calitatea excepțională a terenurilor recuperate, posibilitățile ușoare și abundente de irigație cu apă din Dunăre, clima mai caldă și disponibilitățile viitoare de energie, terenurile agricole vor putea fi recuperate, cultivate cu plante industriale, bumbac, orez, culturi intensive de cereale, grădinărie, plante subtropicale, pomi fructiferi și plantații forestiere". (pag. 33). Elevii trebuie să facă un mare efort pentru a înțelege mai întîi conținutul textului de mai sus, apoi pentru a și-l însuși și a-l putea reproduce. Dacă în calea elevului apar la unele discipline asemenea piedici, evident că elanul lui de muncă scade, preferă notițele luate în clasă sau se rezumă la ceea ce a reținut fragmentar și insuficient din explicațiile profesorului. Munca independentă cu manualul dispare încetul cu

începutul din deprinderile elevului şi astfel rezultatele la învăţătură sînt din ce în ce mai scăzute. Un aspect cu răsunet negativ în formarea deprinderilor de exprimare corectă a elevilor l-au prezentat manualele prin fluctuaţiile ortografice care puneau în derută pe elevi. De la un manual la altul, de la o pagină la alta şi cîteodată chiar în cadrul aceleiaşi pagini scrierea aceloraşi cuvinte apărea diferită, provocînd, pînă la urmă, neîncrederea elevului în manual şi indiferenţă faţă de propriul său scris. Introducerea noii ortografii şi în şcolile de 10 ani trebuie să însemne pentru Editura de stat didactică şi pedagogică o preocupare serioasă de îmbunătăţire a manualelor în această privinţă.

Chiar condiţiile grafice în care se prezintă manualele şcolare, — aşa după cum au arătat cadrele didactice — pot contribui în mod pozitiv sau negativ la ridicarea nivelului instructiv-educativ al elevilor.

Ilustrarea manualelor de istorie şi geografie, de ştiinţe naturale, de fizică şi chimie, cu fotografii, hărţi, schiţe, planşe, înseamnă, de fapt, o condiţie sine qua non a unui bun manual. Unele manuale de istorie şi de geografie păcătuiesc prin numărul redus al hărţilor, ca şi prin aşezarea acestora la sfîrşitul manualului şi nu la locul cerut de nevoile textului. În manualele de ştiinţe naturale, fizică şi chimie s-au mai strecurat schiţe sumare şi uneori necorecte ale fenomenelor de demonstrat şi ale aparatelor prezentate.

Manualele claselor I—IV-a, cele de lectură literară pentru clasele a V—VII-a, cele de geografie, de constituţie, sînt lipsite de reproduceri de bună calitate după tablouri celebre, de fotografii ale monumentelor istorice şi ale realizărilor regimului nostru de democraţie populară.

Educaţia artistică a elevilor noştri suferă datorită faptului că nu sînt puşi în contact cu arta noastră din trecut şi de astăzi prin intermediul unor bune reproduceri după picturile lui N. Grigorescu, Al Andreiescu, Th. Aman, după frumoasele realizări artistice ale lui C. Baba, B. Caragea, C. Baraschi etc. Lecţiile de constituţie, despre ridicarea nivelului de trai al oamenilor muncii din ţara noastră, ar putea fi mai vii şi mai interesante dacă manualul ar conţine fotografii de-ale noilor cartiere muncitoreşti, de-ale gospodăriilor agricole de stat şi colective etc.

Litera mică cu care sînt tipărite unele manuale — ca de pildă, cel de istorie, pentru a diminua în mod iluzoriu volumul lui — oboseşte elevii şi contribuie la îndepărtarea de manual şi, în genere, de carte.

Greşelile de tipar n-au reuşit să fie cu totul lichidate din manualele noastre actuale. Aceste greşeli pot constitui greutăţi de naturi diferite pentru elevi. Unele din aceste greşeli de tipar devin greşeli ştiinţifice — ca atunci cînd elevul găseşte în manualul de gramatică a limbii române pentru clasa a V-a, în tabelul recapitulativ al articolului, dată forma *e* pentru articolul hotărît enclitic feminin sau cînd figurile demonstrative, ca cele de la pag. 20, 59 din manualul de fizică pentru clasa a IX-a, sînt greşite.

În clasele mici, greşelile de tipar de felul lipsei sau inversiunii unei litere, a unor semne de punctuaţie, capătă proporţii, deoarece elevul nu reuşeşte să înţeleagă sau înţelege greşit conţinutul textului respectiv. De asemenea, ele au o influenţă negativă asupra corectitudinii exprimării orale şi scrise a elevilor.

Un ultim aspect al lipsurilor manualelor şcolare este lipsa unor manuale ca acela de istoria literaturii romîne pentru clasa a X-a, ca şi a manualelor de limbă şi literatură maternă şi romînă pentru clasele medii din şcolile cu limba de predare a minorităţilor naţionale. Desigur că în elaborarea lor Editura de stat didactică şi pedagogică întîmpină încă mari dificultăţi ; totuşi lipsa lor este adînc simţită şi profesorii le cer cu insistenţă atît pentru elevi cît şi pentru ei.

Semnalînd deficienţele manualelor pe baza cercetării lor atente şi a rezultatelor obţinute în procesul de învăţămînt, cadrele noastre didactice au sprijinit în mod efectiv munca dusă an de an, ediţie de ediţie, de Editura de stat didactică şi pedagogică în vederea îmbunătăţirii manualelor, în aşa fel încît astăzi — în ediţiile din 1955 ale majorităţii manualelor — multe lipsuri din cele referitoare la problemele de conţinut şi de prezentare au putut fi lichidate. În afară de corectările care au putut fi introduse în actualele manuale folosite în şcoală, cadrele didactice au făcut şi propuneri cu un caracter mai larg în scopul ridicării calitative a acestor unelte de primă importanţă în învăţămînt. Unele din aceste propuneri privesc însăşi structura planului de învăţămînt şi conţinutul programelor şcolare. O principală cerinţă în această direcţie, care se răsfrînge în mod firesc şi asupra manualelor şcolare este aceea a stabilităţii lor. Într-devăr, continuitatea planului şi a programelor întăreşte prestigiul şcolii, iar în ceea ce priveşte manualele şcolare, uşurează folosirea acestora de către profesor şi chiar de către elevi, bineînţeles dacă la baza alcătuirii lor stau concepţii ştiinţifice înalte, o mai adîncă respectare a principiului accesibilităţii şi o mai atentă preocupare pentru realizarea lor în condiţii tehnice ireproşabile.

Partidul Muncitoresc Romîn, care a îndrumat în permanenţă dezvoltarea şcolii, de la reforma revoluţionară a învăţămîntului, din 1948, pînă astăzi, prin hotărîri privind îmbunătăţirea organizării şi a conţinutului ei instructiv-educativ, prin critici constructive aduse organelor centrale sau locale de conducere şi cadrelor didactice, — a stat şi în fruntea acţiunii de a da şcolii manuale de calitate. O mare însemnătate a avut înfiinţarea încă din 1952 a unei Edituri de stat didactice şi pedagogice, care să se ocupe în mod special de editarea manualelor şcolare. De asemenea, pentru elaborarea şi îmbunătăţirea conţinutului manualelor, un rol important l-au avut dezbaterile sesiunilor ştiinţifice ale Academiei R.P.R. din martie şi iulie 1951, ale Congresului Învăţătorilor din 10—12 aprilie 1952.

Realizarea unor manuale corespunzătoare cerinţelor mereu crescînde ale învăţămîntului din R.P.R., este o problemă deosebit de importantă şi actuală.

Deosebit de preţioasă pentru asigurarea conţinutului ştiinţific şi a calităţii artistice a manualelor, sînt atît controlul cît şi participarea efectivă a oamenilor de ştiinţă şi de artă la elaborarea manualelor şcolare. În acest sens, Ministerul Învăţămîntului a obţinut pînă acum sprijinul efectiv al institutelor ştiinţifice ale Academiei R.P.R. în ceea ce priveşte manualele de istorie şi de istoria literaturii romîne ; unii dintre scriitorii noştri au creat opere potrivit cerinţelor de conţinut şi de accesibilitate ale manualelor pentru clasele I—IV. Totuşi, în direcţia literaturii artistice şi ştiinţifice pentru copiii de vîrstă mai mică sînt încă multe de făcut. P.M.R. a pus în faţa scriitorilor noştri sarcina de a face din literatura

pentru copii una din marile probleme ale construirii socialismului în patria noastră. Încă de la conferința scriitorilor, din martie 1949, în discuțiile purtate în presa noastră asupra literaturii pentru copii, a fost lansată lozinca : „Scriitori, creați lucrări valoroase pentru copii și tineret. Literatura este o puternică armă în educarea comunistă a constructorilor de mîine". De această literatură au absolută nevoie manualele noastre școlare, pentru a-și putea ridica nivelul lor instructiv-eductiv.

În ceea ce privește respectarea cerințelor metodice ale unor bune manuale, printre activiștii din domeniul învățămîntului există forțe creatoare care muncesc în această direcție și pot da lucrări de înaltă valoare științifică și pedagogică. Rezultatele pozitive obținute în predare, dovada unei cunoașteri temeinice a problemelor ridicate de conținutul și structura manualelor — așa cum reiese din observațiile critice făcute manualelor actuale — sînt indicații prețioase pentru Editura de stat didactică și pedagogică, care trebuie să-și lărgească colectivele de autori ale viitoarelor manuale școlare cu cadre didactice bine pregătite și cu experiență. În aceste condiții se va putea asigura respectarea accesibilității manualelor, se va ține seama în structura lor de felul cum se desfășoară procesul de predare și de însușire a cunoștințelor — adică manualul va contribui la îmbunătățirea muncii profesorului și la ușurarea muncii independente a elevilor.

Inițiativa Editurii de a scoate manuale-machetă pentru a fi mai întîi supuse discuției specialiștilor și cadrelor didactice care le folosesc — ca acelea de istoria literaturii române — a dus la îmbunătățirea din multe puncte de vedere a acestor manuale. Pentru unele discipline, care ridică probleme mai dificile de conținut sau de metodică, ar fi poate indicat să se elaboreze mai întîi manuale experimentale, pentru ca, pe baza observațiilor culese în urma aplicării lor în una sau mai multe școli, să se ajungă la o formă definitivă. Scoaterea manualelor la concurs și publicarea lor cu numele colectivului de autori, ar crea un spirit de emulație în urma căruia școala n-ar avea decît de cîștigat, iar cadrele didactice din învățămîntul elementar, mediu și superior ar fi antrenate într-o muncă științifică care le-ar ajuta să-și valorifice și să-și generalizeze experiența dobîndită prin ani de muncă în slujba școlii. În asemenea condiții manualele ar reuși să reflecte mai adînc realitățile patriei noastre, urmărind, în același timp, scopul învățămîntului în perioada de construire a socialismului : educarea unui om nou, cu o pregătire intelectuală corespunzătoare și cu înalte trăsături morale.

Programul înfăptuirii învățămîntului general de 7 ani în următorul plan cincinal impune, printre altele, o mai mare atenție editării unor manuale stabile, fundamentate științific și pedagogic, într-o prezentare tehnică calitativ superioară. De asemenea, orientarea învățămîntului nostru înspre pregătirea politehnică a absolvenților școlilor de 7 ani și medii cere forurilor conducătoare ale școlii să acorde tot mai multă atenție întocmirii unor manuale care să ridice nivelul pregătirii teoretice și practice a elevilor, să sprijine școala în formarea unor cetățeni capabili și activi.

În direcția îndeplinirii acestor cerințe și, în genere, a ridicării calitative a învățămîntului, se concentrează astăzi eforturile tuturor factorilor care-și desfășoară activitatea pe tărîmul școlii.

DESPRE ROLUL ŞI METODICA FOLOSIRII MANUALULUI ÎN ŞCOALA ELEMENTARĂ

Conf. univ. *ION BERCA*
Institutul pedagogic-Bucureşti

Problemele educării şi instruirii tinerei generaţii se găsesc permanent în centrul atenţiei partidului şi guvernului. Una dintre cele mai importante probleme, căreia i s-a dat şi i se dă o deosebită importanţă, este aceea a conţinutului învăţământului, reflectat — între altele — în manualele şcolare.

Pedagogia ştiinţifică atribuie manualului şcolar un mare rol în realizarea procesului de învăţământ. Ea consideră manualul ca fiind un important izvor al cunoştinţelor elevilor, ca mijloc preţios de perfecţionare a lor, de formare a priceperilor şi deprinderilor. Folosindu-se de manual, elevii îşi însuşesc nu numai cunoştinţe, ci îşi formează în acelaşi timp şi deprinderi de muncă independentă, în cadrul cărora cea mai de preţ este deprinderea de „a învăţa să înveţe", sarcină de bază a şcolii. Pentru elev, manualul este în acelaşi timp un preţios mijloc de a-şi controla cunoştinţele. Stabilind, potrivit indicaţiilor programei şcolare, limitele şi volumul de cunoştinţe pe care trebuie să şi le însuşească elevii, expunînd în mod ştiinţific acest volum de cunoştinţe, manualul constituie un îndreptar principal nu numai pentru elevi, ci şi pentru cadrele didactice.

Începînd cu prima carte de citire, abecedarul, manualul bun educă la elevi dragostea puternică faţă de carte. Despre un astfel de manual, abecedarul lui Ion Creangă, îşi aminteşte cu vie şi îndreptăţită emoţie marele nostru scriitor Mihail Sadoveanu :

„Nu ştiu ce lumină a trecut din soarele primăverii în ochii mei. Nu ştiu ce înţelegere bruscă, izvorîtă din adîncurile măruntei mele fiinţe, a legat deodată, ca un fulger, sunetele, semnele şi cuvintele.

Cu o clipă mai înainte eram ca în faţa unor hieroglife.

Acum cu bătăi de inimă, înţelegeam că am găsit cheia care deschide taina citirii".[1]

Noile noastre manuale, întocmite după Reforma Învăţământului din 1948, îmbunătăţite an de an, se deosebesc radical de manualele din şcoala burgheză. În ele nu-şi găsesc loc concepţii idealiste, mistice, idei şovine, proprii manualelor şcolii trecute. Avînd la bază unica concepţie ştiinţifică

[1] *Mihail Sadoveanu*. Evocări, Edit. de stat pt. literatură şi artă, 1954, pag. 112.

despre lume, materialismul dialectic, prin conținutul și orientarea lor ideologică, ele constituie un instrument puternic de făurire a omului nou în patria noastră.

★

Manualul însă „nu este un lucru de sine stătător, ci numai un mijloc foarte important — în mîna învățătorului" [1]. Eficacitatea manualului depinde de felul cum îl *folosește învățătorul cînd explică materia* cuprinsă în el, de felul în care îi învață și-i deprinde pe elevi să-l folosească.

Aceasta ridică în fața învățătorului două probleme deosebit de importante din punct de vedere pedagogic și metodic:

1. Cum trebuie să folosească el manualul în vederea realizării unei bune predări;

2. Cum trebuie îndrumați elevii să folosească manualul în vederea însușirii, fixării și perfecționării cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor.

Vom examina aceste probleme în aspectele lor mai importante.

Folosirea manualului de către învățător

Folosirea manualului în mod rațional presupune o muncă prealabilă complexă. Aceasta constă în studierea atentă a manualului, a organizării și stabilirii sistemului de lecții, în cunoașterea importanței și metodicii folosirii diverselor elemente componente ale structurii lui, ca de pildă ilustrațiile, întrebările și temele de la sfîrșitul lecțiilor și altele.

Studierea manualului trebuie făcută din punct de vedere al conținutului, al conformității cu programa școlară, al structurii și principiilor care au stat la baza elaborării lui.

Comparînd manualul cu programa, învățătorul lămurește ce teme sau cunoștințe nu sînt tratate în el, dar sînt prevăzute în programă, gradul de accesibilitate al manualului.

Studierea manualului nu se rezumă numai la munca independentă a învățătorului. E necesar să se urmărească literatura pedagogică, citindu-se cu atenție aprecierile despre manual, instrucțiunile Ministerului Învățămîntului privitoare la modificările ce trebuie introduse (adăogiri sau scoateri de material, îndepărtarea eventualelor erori etc.).

Studierea manualului trebuie făcută nu numai din punctul de vedere al celui care predă, ci și din punctul de vedere al elevului care asimilează materialul predat.

«Este foarte important pentru succesul predării ca materialul să fie studiat și „din punctul de vedere al elevului". Cunoscînd bine particularitățile individuale ale elevilor, stadiul lor de pregătire și de dezvoltare, profesorul caută să se situeze în locul elevului și se silește să-și reprezinte cum va studia materialul din manual elevul cel mai puțin pregătit din clasă, care pasaje din textul manualului vor fi grele pentru un asemenea elev, în ce măsură concluziile și caracterizările din manual sînt formulate pe înțelesul său» [2].

---

[1] *Pedagogia*, editat de Ministerul Învățămîntului, București, 1954, pag. 161.

[2] *Metodica geografiei*, prelucrare din limba rusă, după opera lui V. G. Erdeli, ed. „Cartea Rusă", 1950, pag. 219.

Această importantă cerință a fost formulată și de Ion Creangă într-o convorbire în legătură cu munca sa didactică.

„Eu cînd fac o lecție, mă gîndesc la mine cînd eram școlar, mă gîndesc la mine pe unde nu înțelegeam și caut să lămuresc copiilor așa ca să înțeleagă".

Din ambele puncte de vedere, problema principală sub care trebuie studiat manualul, cînd vorbim de metodica folosirii lui, este aceea de a găsi căile prin care se asigură o cît mai ușoară însușire de către elevi a conținutului manualului. Una din cele mai importante căi este *stabilirea sistemului de lecții.*

In cei patru ani ai școlii elementare, elevii trebuie să-și însușească un volum de cunoștințe, priceperi și deprinderi care să reprezinte un tot organic, un sistem. Organizarea justă a sistemului de lecții are o influență pozitivă asupra procesului de învățămînt, prin mărirea eficacității pedagogice a fiecărei lecții în parte.

In ce constă activitatea privitoare la organizarea și stabilirea unui sistem de lecții, care sînt cerințele călăuzitoare ale acestei activități?

In primul rînd e necesar să se stabilească locul lecției în cadrul obiectului de învățămînt, respectiv al manualului școlar. In această muncă este necesar să se țină seama de unele particularități specifice conținutului învățămîntului în școala elementară.

După cum se știe, ținîndu-se seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor școlii elementare, acestora li se predau unele obiecte — ca obiecte independente de studiu, cum sînt științele naturii, geografia, istoria, — abia în clasa a IV-a elementară.

Bazele însușirii acestor obiecte se pun în primele trei clase, în cadrul obiectului limbii romîne, prin studierea din manual a bucăților de citire cu conținut practic științific, care alternează cu cele cu conținut literar în cadrul diverselor teme.

Ordinea temelor în cartea de citire prezintă astfel de succesiuni: „Toamna", „Școala, familia și tovarășii", „In patria noastră înflorește o viață nouă", „Marea noastră prietenă Uniunea Sovietică", „Orașul", „Iarna" (manualul de limba romînă de clasa a II-a). O astfel de ordine în linii generale se întîlnește și în manualul de limba romînă, cartea de citire, pentru clasa a III-a.

In vederea însușirii de către elevi a unui sistem de cunoștințe, legătura logică între lecții — element esențial al sistemului de lecții — trebuie făcută nu numai în cadrul unei teme, ceea ce este ușor de realizat, ci și între lecțiile diferitelor teme, cînd conținutul lor se referă, de pildă, la domeniul științelor naturii, istoriei sau geografiei. Aceasta, bineînțeles, fără a schimba ordinea temelor din manual. De exemplu, în manualul de limba romînă, cartea de citire pentru clasa a III-a, există tema „Grădina", care cuprinde două lecții: „Miciurin" și „Grădina biruinței". Ca un fir conducător în tema „Grădina" apare ideea de bază despre intervenția conștientă a omului asupra lumii vegetale. Această idee însă se reflectă și în alte lecții din manualul de clasa a III-a, și în tema „Grădina de legume" (manualul pentru clasa a II-a) și este mai pe larg dezvoltată în manualul de științele naturii din clasa a IV-a. In afară de aceasta ea s-a oglindit în propriile observații ale copiilor, îndrumate de învățător, cu ocazia diverselor lecții intuitive.

Toate acestea atrag atenţia asupra necesităţii ca în procesul elaborării sistemului de lecţii să se asigure o *continuitate* firească, continuitate înţeleasă nu numai în legătura dintre vechile şi noile cunoştinţe, — felul cum vechile cunoştinţe sprijină însuşirea noilor cunoştinţe, — ci şi în celălalt aspect, privitor la felul cum noile cunoştinţe influenţează adîncirea şi sistematizarea vechilor cunoştinţe. Printr-un astfel de sistem de cunoştinţe, elevii se pot într-adevăr pregăti temeinic în primele trei clase elementare pentru a-şi însuşi cu succes cunoştinţele obiectului ştiinţelor naturii, care apare ca obiect independent în clasa a IV-a — şi mai tîrziu cele din subdiviziunea logică a disciplinei ştiinţifice—botanica (clasele V-VII).

Aceeaşi continuitate trebuie realizată şi în procesul însuşirii de către elevi a noţiunilor şi cunoştinţelor de geografie şi istorie.

Problema continuităţii îşi găseşte fundamentarea ştiinţifică în învăţătura fiziologică a lui I. P. Pavlov, care arată că fiecare legătură temporară nouă se încadrează în sistemul legăturilor anterioare.

Stabilirea sistemului de lecţii presupune şi determinarea justă a tipurilor de lecţii. Sistemul de lecţii se caracterizează prin legătura internă a diferitelor etape ale procesului de învăţămînt: formarea noţiunilor, a priceperilor şi deprinderilor, recapitularea cunoştinţelor vechi, executarea lucrărilor practice etc.

Programele noastre şcolare indică la fiecare obiect de învăţămînt numărul de ore necesar recapitulării materiei (la începutul şi sfîrşitul anului şcolar, capitole, teme), la unele obiecte (ştiinţele naturii, geografia) indică numărul de ore pentru diverse activităţi practice (lotul şcolar etc.), ca şi numărul de ore pentru excursii, vizite etc.

Studiind unele planificări calendaristice din şcoli am desprins faptul că o bună parte din ele cuprind numai două tipuri de lecţii (lecţia mixtă şi cea de repetare). Această situaţie nu este izolată. Din păcate ea se reflectă şi în felul în care sînt pregătiţi elevii şcolilor pedagogice şi studenţii în practica pedagogică, în desfăşurarea căreia ei ţin numai lecţii de comunicare de noi cunoştinţe şi în rare cazuri şi de repetare, neglijîndu-se tipul de lecţie de formare şi consolidare a priceperilor şi deprinderilor, a căror importanţă este deosebit de mare în însuşirea instrucţiei politehnice.

Desigur, o astfel de planificare influenţează negativ asupra realizării procesului de învăţămînt. Sistemul de lecţii se referă deopotrivă atît la procesul de însuşirea cunoştinţelor, cît şi la cel de formare a priceperilor şi deprinderilor.

Am ridicat aici numai unele aspecte legate de problema organizării şi stabilirii unui sistem de lecţii, căutînd să scot în evidenţă unele caracteristici ale acestei activităţi în şcoala elementară. Desigur, ele sînt mai multe. Împărtăşim ideea sugerată de mai multe ori de către cadrele didactice, ca în notele explicative ale programei şcolare să se dea şi îndrumări asupra organizării şi stabilirii sistemului de lecţii.

Folosirea ilustraţiilor. O problemă importantă în realizarea procesului de învăţămînt o constituie stabilirea unui raport just între cuvînt şi intuiţie. În alcătuirea manualului, această problemă se exprimă în stabilirea locului, caracterului şi numărului ilustraţiilor în raport cu textul.

Perceperea ilustraţiilor de către elevi contribuie la lărgirea şi adîncirea experienţei senzoriale a copiilor şi totodată creează posibilitatea împrospătării acelor reprezentări care sînt necesare pentru o însuşire conştientă, aprofundată a conţinutului manualului. Astfel, ilustraţiile din manual

contribuie la crearea unor condiții prielnice pentru activitatea comună a celor două sisteme de semnalizare.

Reprezentările vizuale, pe care elevul le dobîndește prin analiza ilustrațiilor, ridică activitatea scoarței și creează condiții favorabile pentru stabilirea de noi legături nervoase, care stau la baza însușirii cunoștințelor.

Ilustrațiile din manual au nu numai o importanță instructivă, ci și educativă. În manuale se găsesc ilustrații care oglindesc transformarea naturii de către om, frumusețile patriei noastre, peisaje, diferite aspecte din munca creatoare a omului, stîrnind astfel la elevi dragostea față de patrie.

Intuind imaginea vie a unor activiști ai științei, literaturii și artei, reprodusă în portrete, se mărește interesul de cunoaștere al elevilor față de activitatea acestora, de creația lor, fapt care contribuie la însușirea mai temeinică a cunoștințelor expuse în manual.

Felurile imaginilor din manuale diferă după conținutul și caracterul lor.

După conținut, ilustrațiile sînt definite în multe privințe prin particularitățile specifice ale obiectelor de învățămînt. Astfel, în manualul de geografie au o importanță deosebită ilustrațiile în care sînt reprezentate peisaje, elemente separate ale unui peisaj (munți, rîuri etc.), ilustrații care arată schimbările profunde realizate în economia și cultura patriei; în manualul de istorie, ilustrații care arată diferite evenimente din lupta de clasă, portretele personalităților istorice, dezvoltarea culturii și artei etc.; în manualul de științele naturii, ilustrații care ajută la înțelegerea legăturilor celor mai simple dintre fenomenele naturii, care reprezintă plante și animale în mediul lor de viață, ilustrații care arată tehnica desfășurării diferitelor experiențe și observări etc.

După caracterul imaginii ce se află la baza lor, în manuale se găsesc: fotografii, care reprezintă imaginile concrete ale obiectelor și fenomenelor studiate, cu particularitățile lor individuale, hărți, scheme etc.

O analiză sumară a numărului ilustrațiilor, caracterului și calității lor ne arată că în structura manualelor pentru școala elementară, alături de o serie de succese obținute, ca, de pildă, ilustrarea noului abecedar, a multor lecturi cu caracter practic, științific și literar din cărțile de citire, se găsesc încă lipsuri. Ne vom referi la manualele de istorie și geografie.

Manualul de istoria patriei, care are multe calități în ceea ce privește conținutul, sistemul de întrebări și teme de la sfîrșitul lecțiilor, ca și în ceea ce privește execuția tehnică a ilustrațiilor, prezintă lipsuri în ceea ce privește numărul și caracterul acestora. Din totalul de 19 ilustrații cîte sînt în manual, un număr de 10 ilustrații, deci mai mult de jumătate, reprezintă portretele unor personalități istorice, rămînînd numai un număr de 9 ilustrații care să contribuie la concretizarea complexelor și variatelor cunoștințe ce și le însușesc elevii pe baza acestui manual.

Sînt foarte puține portrete colective care să reflecte rolul maselor împotriva exploatării, pentru libertate și independență națională.

Cu mai multe lipsuri se prezintă manualul de geografie (ed. 1954). Unele părți pozitive, ca, de pildă, legătura dintre multe ilustrații și conținutul lecțiilor, numărul suficient de material ilustrativ schematic pentru capitolul „Globul pămîntesc", „Așezarea Republicii Populare Romîne față de zona caldă și rece" și altele, nu izbutesc să acopere serioasele lipsuri.

În manual, ilustrațiile „Bucegii, vîrful Caraiman" (fig. 6), „Valea Prahovei" (fig. 7), „Valea Ialomiței" (fig. 11), „Șosea cu serpentine în munți" (fig. 21) și altele sînt șterse, lipsite de claritate; unele din ele au pete pe toată întinderea. Ele nu stîrnesc nici un interes copiilor, ei nu le studiază cu plăcere, nu le interpretează cu interes, — și, desigur — nu contribuie la educația lor estetică.

În mod insuficient sînt ilustrate lecțiile din capitolul „Transportul și comunicațiile" (o singură ilustrație, „Șosea cu serpentină în munți"); de asemenea lipsesc ilustrații — fotografii ale minunatelor noastre priveliști din Carpații răsăriteni, Carpații apuseni.

Așa cum s-a arătat, ilustrațiile au un rol important în procesul de cunoaștere și o mare însemnătate educativă.

Care este metodica folosirii ilustrațiilor din manual?

Această problemă este complexă. Ilustrațiile se folosesc în mod diferit în procesul de învățămînt: ele pot fi folosite în cadrul activității de pregătire a citirii unei opere literare, stimulînd interesele elevilor pentru lectură; cu funcțiunea de concretizare a unor cunoștințe ce urmează a fi însușite în procesul studierii pe fragmente a bucăților de citire; cu funcțiune de fixare a cunoștințelor. Folosirea schemelor și hărților geografice, tablourilor istorice prezintă de asemenea particularități în funcție de etapele lecției sau tipurilor de lecții.

Conținutul fiecărei ilustrații trebuie să fie analizat în mod temeinic în clasă. Clarificarea conținutului lor se realizează pe de o parte prin explicațiile date de învățător (pentru acele elemente ale ilustrației mai puțin accesibile elevilor), — pe de alta, de către elevi, cu ajutorul întrebărilor puse de învățător.

Foarte important este faptul ca elevii să fie deprinși „să citească" ilustrațiile, să știe să desprindă din ele cunoștințe geografice, de istorie, din domeniul științelor naturii, în funcție de conținutul și particularitățile lor. Pentru aceasta e necesar să se ceară elevilor motivări ale diverselor interdependențe dintre fenomene, să li se ceară să facă comparații etc. Aceste cerințe sînt valabile atît pentru ilustrațiile din manual, cît și pentru tablourile didactice confecționate cu funcțiunea de material didactic ajutător, care completează ilustrațiile din manual.

Tablourilor le lipsește de obicei mișcarea, ele reflectă doar un anumit moment. Folosind cuvîntul viu, povestirea, se dă „viață" tabloului, i se dezvăluie conținutul. Expunerea tabloului se face în momentul în care-l cere desfășurarea lecției. Constituind un nou excitant, el trezește atenția și activizează gîndirea elevilor.

Expunerea și intuirea tablourilor necesită o pregătire prealabilă. Învățătorul va vorbi despre evenimentele care au precedat momentul zugrăvit în tablou și după intuirea lui, despre cele care-i succed.

Intuirea ilustrațiilor constituie un bun prilej pentru activitatea de dezvoltare a vorbirii elevilor. Încă din vîrstă preșcolară copiii sînt îndrumați să alcătuiască scurte povestiri pe bază de tablouri.

Și în clasele mici ale școlii elementare se desfășoară o astfel de muncă. În manualul de limba romînă, cartea de citire pentru clasa a II-a, de exemplu, se află două planșe cu cîte 4 tablouri (pag. 60 și 61).

Sub aceste planșe cu tablouri sînt date temele: „Povestiți după ta-

blouri, cum se spală fiecare din aceste animale" şi „Povestiţi după tablouri ce face sanitarul".

Procesul de studiere a acestor tablouri necesită o îndrumare atentă din partea învăţătorului.

Elevii, de obicei, izbutesc să alcătuiască o povestire scurtă pe baza succesiunii tablourilor. Ei nu se preocupă însă în alcătuirea povestirii în mod satisfăcător de motivarea diverselor acţiuni ale personajelor, de desprinderea concluziilor şi învăţămintelor ce trebuie trase din povestire.

Un tablou dintr-o temă, pe baza căruia li se cere elevilor să alcătuiască o povestire, are aceeaşi valoare din punctul de vedere al structurii logice a povestirii, ca şi un fragment logic închegat dintr-o bucată de citire. Din intuirea fiecărui tablou, copiii trebuie îndrumaţi să desprindă o idee, un titlu, care alcătuiesc la un loc planul povestirii, aidoma planului bucăţii de citire.

În vederea asigurării caracterului intuitiv al predării, uneori în practica şcolară se folosesc tablouri care sînt confecţionate pe baza tabloului cu acelaşi conţinut din manual dar într-o formă mărită. Valoarea acestor tablouri constă în aceea că oferă elevilor posibilitatea scoaterii în evidenţă a unor detalii mai greu de observat în tabloul din manual. Detaliile tabloului măresc caracterul descriptiv al intuirii.

Un tablou care reprezintă un animal, o insectă în mediul ei de viaţă (prieteni sau duşmani ai culturilor), viu colorat, trezeşte interesul şi atenţia elevilor pentru însuşirea cunoştinţelor din manual, cu privire la felul de trai al animalelor şi insectelor, înmulţirea, combaterea lor etc.

Pentru aceste considerente învăţătorii experimentaţi folosesc tabloul mărit în pregătirea comunicării cunoştinţelor noi, tabloul din carte urmînd numai a fi recunoscut de copii în procesul lecturii lecţiei.

Un rol important în asigurarea caracterului intuitiv al predării cunoştinţelor de gramatică îl au schemele şi tabelele gramaticale din manuale. La analiza gramaticală, de pildă, importanţa lor constă în faptul că indică succesiunea analizei gramaticale şi o coordonează. Cunoscînd schemele şi graficele din analizele scrise, elevii folosesc şi la analiza gramaticală orală aceeaşi succesiune a analizei indicată în grafice şi scheme.

Abuzul însă de analiză gramaticală, pe bază de scheme şi tabele, îndeosebi la lecţiile de recapitulare, frînează interesul elevilor pentru această activitate ce devine plictisitoare.

În continuare ne oprim şi asupra rolului şi metodicii folosirii diverselor experienţe din domeniul ştiinţelor naturii.

Este de la sine înţeles că redarea prin desen a experienţei, oricît de reuşit ar fi făcut desenul, nu poate înlocui însăşi experienţa. Relaţia dintre cauză şi efect nu poate fi însuşită cu succes decît pe baza materialului faptic, pe care-l redă însăşi experienţa.

Rolul desenului care ilustrează desfăşurarea experienţei trebuie înţeles în sensul fixării succesiunii etapelor experienţei. El se foloseşte deci în veriga fixării cunoştinţelor, succedînd experienţei. Pentru aceasta e necesar ca desenul experienţei să fie realizat de învăţător la tablă sau de elevi sub îndrumarea sa, însoţit fiind de explicaţiile verbale corespunzătoare.

Transmiterea şi fixarea cunoştinţelor numai pe baza intuirii desenului experienţei din manual, concomitent cu studierea bucăţii pe fragmente,

n-are nici o valoare instructivă. Acest fel de a proceda, cum uneori se întîmplă în practica şcolară, — are drept rezultat o însuşire mecanică a cunoştinţelor, constituind o frînă în procesul de dezvoltare a gîndirii elevilor.

Folosirea întrebărilor şi temelor. Prezenţa întrebărilor şi temelor de la sfîrşitul lecţiilor şi capitolelor constituie un element esenţial al structurii manualului.

Întrebările şi temele activează munca independentă a elevilor asupra materialului, contribuie la însuşirea conştientă şi temeinică a cunoştinţelor, — ajută pe învăţător, îl îndrumează cum să varieze munca independentă a elevilor în vederea fixării şi consolidării cunoştinţelor elevilor.

De asemenea, pentru învăţător ele constituie un sprijin pentru a scoate în evidenţă problemele instructiv-educative ale lecţiei.

După caracterul lor, în manualele şcolii elementare se întîlnesc îndeosebi următoarele feluri de întrebări şi teme:

1) Întrebări şi teme care scot în evidenţă volumul de cunoştinţe însuşite de elevi;

2) Teme care presupun diverse lucrări ale elevilor în clasă sau acasă.

Din prima categorie de întrebări, cele mai frecvente sînt:

a) întrebări care rezumă conţinutul lecţiei, avînd rolul de fixare a cunoştinţelor, de verificare şi control.

Ele, de obicei, urmează ordinea desfăşurării conţinutului de idei, a materialului faptic al lecţiei. De exemplu, la sfîrşitul bucăţii de citire „Poşta" (manualul de citire cl. II-a, pag. 87), se dau următoarele întrebări:

— Unde ajung scrisorile după ce au fost puse în cutiile poştale?

— Ce se întîmplă cu scrisorile la poştă?

— Cum se trimit scrisorile în diferite oraşe şi sate?

— Cum ajung scrisorile la adresa scrisă pe ele?

b) întrebări care cer copiilor să motiveze titlurile bucăţilor, de exemplu: „De ce se numeşte această poezie „Vestitorii primăverii"? (manualul de citire de cl. IV-a, pag. 157); „Pentru ce această poezie se numeşte „Cîntec haiducesc"? (idem, pag. 150).

Importanţa acestor întrebări constă în aceea că, cerînd motivări, contribuie la însuşirea conştientă a cunoştinţelor, la dezvoltarea gîndirii elevilor.

O mare parte din asemenea întrebări sînt urmate de teme care necesită folosirea diverselor procedee metodice, ca, de exemplu, procedeul citirii pe roluri: „Împărţiţi între voi rolurile Katiei, Lenei, învăţătorului şi autorului şi citiţi povestirea pe roluri" (Limba romînă cl. a II-a, pag. 49); procedeul citirii selective: „Citiţi strofa în care poetul arată cum, treptat, se lasă noaptea" (Limba romînă cl. a IV-a, pag. 14).

c) întrebări care cer elevilor să dea definiţiile unor noţiuni: „Ce se numeşte numeral, verb" etc.

d) întrebări care cer stabilirea legăturilor de cauză şi efect dintre fenomene. Exemplu: „De ce oamenii cinstiţi din întreaga lume sînt partizanii păcii?" (Limba romînă cl. a III-a, pag. 305); „De ce vara la amiază este cald, iar dimineaţa şi seara este răcoare?" (Geografia cl. a III-a, pag. 10).

e) întrebări şi teme care cer comparaţii. Exemplu: „Cum a fost Bărăganul în trecut şi cum este acum?" (Geografia cl. IV, pag. 28).

f) teme orale: „Povestiți cum au cucerit Griviția armatele romîne și armatele ruseşti" (Limba romînă, cl. III, pag. 167).

In practica şcolară întrebările care fac parte din categoria mai sus menționată, se folosesc de obicei în veriga fixării cunoștințelor; de asemenea în veriga verificării cunoștințelor, în lecția următoare, după ce elevii au lucrat independent cu manualul. Ele constituie pentru elevi, în același timp, un sprijin în activitatea de autocontrol a cunoștințelor.

Răspunsurile elevilor la unele întrebări sînt scurte, ele constituind, adeseori, formulări de tipul ideilor principale din „planul" lecturii studiate; alte răspunsuri, îndeosebi cele care cer motivări, comparații, implică expuneri largi. In acest din urmă caz, de multe ori sînt necesare întrebări ajutătoare. Ajutați de astfel de întrebări, copiii dau răspunsuri juste.

Prin întrebări însă nu urmărim, așa cum s-a arătat mai înainte, numai măsura în care elevii și-au însușit cunoștințele, ci, totodată, și felul în care ei izbutesc să expună logic, coerent, un anumit conținut strict delimitat de întrebarea respectivă. E necesar deci ca după răspunsul unui copil, dat pe baza întrebărilor ajutătoare, să i se ceară acestuia să formuleze în mod independent răspunsul complet, fapt care contribuie la dezvoltarea exprimării orale.

Cu atît mai valoroasă este expunerea elevilor, cu cît ea este făcută în mod liber de către aceştia, folosind propriul lor vocabular, îmbogățit cu cuvinte și expresii noi din text.

Uneori întrebările de la sfîrșitul lecțiilor se prezintă sub forma următoare:

„Soarele distruge microbii, de aceea locuința omului trebuie să fie luminoasă. Se spune adeseori: „Unde nu intră soarele pe fereastră, intră doctorul pe uşă". „Cum înțelegeți aceasta ?" ; sau :

„Cînd numără banii de hîrtie, ori răsfoiesc paginile cărților, unii oameni udă adeseori degetul cu limba. Este un obicei foarte rău. *De ce ?"*.

In aceste exemple, întrebările sînt desprinse din explicații prealabile. Lectura acestor explicații prealabile și răspunsurile motivate la aceste întrebări e necesar să se realizeze oral în clasă, ele prezentînd unele greutăți față de alte teme.

Realizarea corectă a temelor de către elevi indică justețea metodelor și procedeelor de muncă folosite de învățător în timpul predării. Fără realizarea temelor, cunoștințele elevilor nu pot fi nici temeinice, nici adînci.

„Trebuie să învățăm tînăra generație — spunea N. K. Krupskaia — să-și însușească pe cale independentă cunoștințele. Aceasta este una din problemele cele mai importante pe care trebuie să le rezolve şcoala. Temele executate acasă trebuie să contribuie la înarmarea copiilor cu deprinderea de a lucra independent".

Realizarea în mod independent de către elevi a temelor de acasă depinde de gradul de dezvoltare a deprinderilor de muncă independentă a elevilor. Formarea și dezvoltarea acestor deprinderi se realizează, în primul rînd, sub directa conducere a învățătorului în munca din clasă sau în afară de clasă.

Experiența arată că la baza organizării temelor date acasă în şcoala elementară, oricare ar fi ele, trebuie să stea următoarele cerințe: temele să se refere la lecția sau capitolul predat și să constituie o bază pentru lecția următoare; să aibă funcțiunea de fixare și consolidare a cunoștințe-

lor însușite în clasă ; să fie accesibile elevilor din punct de vedere al conținutului ; să fie formulate clar și exact ; să fie gradate pe măsura însușirii materialului ; să fie întotdeauna verificate cu grijă de către învățător.

Aceste cerințe sînt valabile și pentru întrebările și temele din manual. Din acest punct de vedere, în manualele noastre se mai găsesc încă lipsuri.

Uneori numărul întrebărilor și temelor e prea mic, alteori prea mare ; la unele bucăți ele lipsesc cu desăvîrșire, deși sînt necesare ; nu reflectă probleme esențiale ale conținutului lecției; așezarea lor este uneori necorespunzătoare; ele prezintă, de asemenea, lipsuri și în ceea ce privește claritatea.

Cîteva exemplificări din manualul de geografie, de exemplu capitolul „Bogățiile țării". La sfîrșitul primei lecții, intitulată „Munca, cea mai de preț bogăție", nu se găsește nici o întrebare. Bucata cuprinde un minunat conținut instructiv-educativ care nu este valorificat cel puțin printr-o întrebare de concluzie, deși, în parte este foarte sugestiv formulată în manual : „Ea (munca) dă viață pădurii, cîmpului și fabricilor, ea e însăși viața". Tema „Bogățiile subsolului", prevăzută în programă a se preda în 8 ore, cuprinde 19 întrebări și teme. Lecțiilor „Fierul", „Industria grea" le sînt repartizate patru întrebări și teme : 1. Numiți obiectele de fier pe care le cunoașteți ; 2. Arătați pe hartă localitățile unde avem uzine siderurgice ; 3. Arătați pe hartă care sînt orașele în care avem uzine metalurgice ; 4. Insemnați-le pe harta voastră de contur. Nici o întrebare care să scoată în evidență rolul industriei grele în construirea socialismului în țara noastră sau despre munca oamenilor din industria grea. Conținutul acestor lecții îi familiarizează pe elevi cu unele procese tehnologice legate de munca primului topitor, turnătorilor etc. Nu este lipsit de importanță a atrage din nou atenția elevilor și asupra acestui conținut, orientînd astfel atît pe învățător cît și pe elevi asupra elementelor esențiale ale lecției, între care nu poate fi pus în primul rînd „Denumirea obiectelor de fier" pe care le cunosc.

Intreg manualul de geografie cuprinde numai întrebări și teme pe lecții. Absența întrebărilor recapitulative lipsește manualul de geografie de un element esențial al structurii sale : nu oferă elevilor sprijinul necesar în a face generalizări largi, ca, de pildă, cele cu privire la felul cum influențează condițiile naturale activitatea economică a oamenilor, cum natura este transformată de munca creatoare a omului în folosul lui și altele.

Temele de acasă reprezintă o etapă necesară în procesul însușirii de către elevi a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor. Studierea temeinică a întrebărilor și temelor din manual, părți componente importante ale structurii manualului, — completarea lor cu teme noi, la unele lecții sau capitole, scoaterea celor care duc la o supraîncărcare a elevilor, ca și cunoașterea metodicii folosirii lor, formează una din sarcinile de bază ale lucrului cu manualul.

Folosirea manualului de către elevi

„Trebuie să-i deprindem pe copii, — a scrisUșinski, — să muncească singuri cu cartea, care este deschisă în fața lor".

Formarea deprinderilor de muncă independentă cu cartea este un proces complex și de durată.

Bazele acestei deprinderi trebuie formate încă din şcoala elementară, prin însuşirea, treptată, de către elevi a folosirii în mod independent a manualului.

În ce constă pregătirea elevilor şcolii elementare pentru a folosi în mod independent manualul?

Vom examina cîteva aspecte mai importante ale acestei probleme.

Una din sarcinile de bază ale învăţătorului în pregătirea elevilor pentru folosirea manualului este formarea la elevi a priceperii de *a se orienta* în manual, de a-i cunoşte *structura*.

Sînt încă în clasa a IV-a elementară elevi care nu ştiu să se orienteze în manual. Unii copii, pentru ca să-şi găsească în manual lecţiile la toate obiectele, pierd zilnic mult timp răsfoind pagină cu pagină.

Acest aspect al orientării în manual se poate realiza cu uşurinţă prin cunoaşterea de către elevi a paginaţiei manualului. Încă din clasa I elementară, copiii trebuie familiarizaţi cu această muncă. În perioada pregătitoare citirii şi scrierii, cînd nu cunosc încă nomenclatura scrisă, ei sînt îndrumaţi să se orienteze în abecedar, folosindu-se de succesiunea ilustraţiilor din paginile abecedarului. Dîndu-li-se noţiunea de pagină, ei deschid abecedarul la pagina cu ilustraţia indicată. În măsura în care-şi însuşesc lecţiile de aritmetică, ei se orientează în manuale, pe baza numerotării paginilor.

Orientarea în manual nu se referă însă numai la cunoaşterea paginaţiei manualului. Ea este legată de cunoaşterea structurii manualului.

În manuale, lecţiile sînt grupate pe capitole şi teme. Elevii trebuie să reţină faptul că o lecţie face parte dintr-o anumită temă, că s-a terminat studierea unei teme şi se trece la studierea altei teme etc.

Explicaţiile despre structura manualului e necesar să fie date elevilor încă de la prima lecţie cu manualul respectiv, iar acestea să se aprofundeze pe măsura studierii manualului.

Repetarea de către elevi a materiei pe bază de manual, mai ales cînd aceasta se face pe probleme, nu se poate realiza fără cunoaşterea temeinică a structurii fiecărei teme. Uneori o astfel de problemă este tratată nu numai în cuprinsul unei teme, ci ea străbate ca un fir conducător un număr mai mic sau mai mare de teme.

Cunoaşterea structurii manualului se desăvîrşeşte în procesul studierii lui, a studierii textului în cadrul lecţiilor din clasă.

Procesul psihologic al înţelegerii unui text nu constituie o capacitate înnăscută, moştenită. El se formează şi se dezvoltă în procesul activităţii elevilor, sub îndrumarea zi de zi a învăţătorului. Înţelegerea textului constă în priceperea de a analiza şi generaliza conţinutul lui. Un rol deosebit de important îl are în această privinţă citirea explicativă a textului.

În procesul citirii explicative, elevii îşi însuşesc nu numai conţinutul textului, ci şi *metodica* studierii lui. Acest din urmă aspect al citirii explicative trebuie avut în vedere îndeosebi de către învăţători.

Respectarea cu stricteţe a etapelor de bază ale citirii, — în afară de cerinţele psihologice — ale asimilării cunoştinţelor, îşi găseşte motivarea tocmai în însuşirea de către elevi a căilor celor mai juste în studierea şi înţelegerea conţinutului unui text, în mod independent. Astfel, citirea unei bucăţi, a unui text, pe fragmente logic închegate, explicarea cuvintelor neînţelese, scoaterea ideilor principale şi alcătuirea planului bucăţii, po-

vestirea după plan, sînt etape a căror respectare serveşte scopului formării deprinderii de a studia în mod independent.

Scopul activităţii de cunoaştere a copilului îl constituie concretizarea ideii principale din textul citit.

Sezisarea de către elevi a ideii principale este una din componentele esenţiale ale citirii conştiente şi ale însuşirii conştiente în general.

Uneori cadrele didactice cad în greşeala de a dezvălui, înainte de citirea textului, întregul lui conţinut şi ideea principală a textului, ceea ce face ca elevii să nu mai fie atenţi, să citească în mod mecanic textul respectiv, să nu stabilească legăturile dintre cuvintele, propoziţiile şi părţile textului.

Un astfel de mod de a proceda, nu ajută, ci dimpotrivă frînează procesul de formare a deprinderii de a citi în mod independent.

Un rol important îl are citirea explicativă în studierea şi învăţarea pe de rost a poeziilor. După cum se ştie în studierea unei poezii se foloseşte în general structura şi metodica citirii bucăţilor cu conţinut literar (citirea bucaţii în întregime şi apoi pe fragmente etc).

În procesul memorării pe de rost a poeziilor se foloseşte metoda combinată care constă în alternarea recitării anumitor strofe — fragmente logic închegate, cu recitarea poeziei în întregime.

În practica şcolară adeseori — şi îndeosebi în condiţiile muncii simultane a învăţătorului cu mai multe clase, motivat de lipsa de timp, — se dă elevilor sarcina de a învăţa pe de rost poezia, în clasă sau acasă, fără ca aceştia să cunoască calea cea mai uşoară de memorare, indicată de metoda combinată, fapt care face ca memorarea poeziei să se realizeze în mod mecanic, cu pierdere de multă energie şi timp, prejudiciind dezvoltarii memoriei logice, formînd la elevi deprinderi greşite de a folosi manualul.

Toate acestea scot în evidenţă faptul că cel mai important mijloc de a forma la elevi deprinderi juste de folosire a manualului, este felul cum învăţătorul respectă el însuşi indicaţiile metodice în predarea lecţiilor.

Cele arătate cu privire la folosirea citirii explicative, sînt valabile în general şi pentru alte activităţi pe care le desfăşoară elevii în clasa sub conducerea învăţătorului: efectuarea experienţelor, a diverselor lucrări practice pe lotul şcolar.

În realizarea lor în mod independent de către elevi, ei trebuie să se conducă după modelul însuşit în clasă sub conducerea învăţătorului.

Trecerea la munca independentă cu manualul nu se face brusc, dintr-odată, ci în mod gradat, în funcţie de particularităţile de vîrstă şi individuale ale elevilor. În funcţie de conţinutul activităţii, această trecere se realizează prin forme de muncă variate. De pildă: alcătuirea de către elevi a planului scris al unei bucăţi de citire, după ce, în prealabil, a fost alcătuit planul oral sub conducerea învăţătorului; împărţirea în fragmente logic închegate a unei bucăţi de citire cu conţinut practic ştiinţific, după ce mai întîi a avut loc o lecţie intuitivă, în cadrul căreia elevii s-au familiarizat cu problemele de bază, ideile, cuprinse în bucată; studierea de către elevi în mod independent a ultimelor fragmente dintr-o bucată cu conţinut literar, planificată a se preda în două lecţii, primele fragmente studiindu-se în clasă, iar pentru ultimele explicîndu-se în prealabil cuvintele şi expresiile grele, indicîndu-se felul cum trebuie citite etc.

În vederea folosirii independente a manualului, elevii trebuie deprinşi încă din munca în clasă să extragă şi să-şi noteze în carnetul-vocabular

cuvintele şi expresiile noi, cei mari să facă scurte rezumate, recenzii, caracterizări, activităţi utile şi pentru lectura altor cărţi în afară de clasă.

Un rol important în însuşirea de către elevi a felului cum trebuie să se folosească de manual în pregătirea lecţiilor îl au indicaţiile învăţătorului privitoare la conţinutul activităţii şi succesiunea lucrărilor respective.

Din practica cadrelor didactice fruntaşe, de pildă în legătură cu studiul textului din manualul de geografie, se desprind aproximativ astfel de indicaţii:

— Să citeşti toată lecţia din manual, cu voce tare, folosind harta şi ilustraţiile;

— Răspunde la întrebările care se găsesc la sfîrşitul lecţiei: — Împarte lecţia în fragmente şi intitulează-le; — citeşte lecţia a doua oară, în gînd, pe fragmente;

— După citirea fiecărui fragment, închide cartea şi povesteşte despre ce ai citit;

— Povesteşte bucata în întregime;

— Execută lucrarea dată.

In legătură cu rezolvarea unor probleme de aritmetică din manual: să citească problema cu glas tare; să se gîndească la datele ei, să repete datele fără carte; să-şi îndrepte atenţia asupra a ceea ce se cere să fie aflat, asupra a ceea ce este necesar să fie aflat pentru a putea răspunde la ultima problemă etc.

Trebuie avut în vedere faptul că asupra felului cum se pregătesc elevii pe baza manualului, cum folosesc ei manualul în însuşirea, dezvoltarea şi perfecţionarea priceperilor şi deprinderilor, influenţează în mod pozitiv sau negativ şi părinţii elevilor.

Unii părinţi îi ajută pe copii cu exces de zel, le rezolvă total sau în parte temele; unor copii părinţii le citesc lecţia din manual, copiii complăcîndu-se într-o astfel de atitudine pasivă de a asculta numai lectura lecţiei.

Reiese în mod clar necesitatea îndrumării nu numai a elevilor cum să folosească manualul, dar şi a părinţilor în ceea ce priveşte felul cum trebuie să-i sprijine pe elevi în munca lor independentă.

In rezolvarea unei probleme de pildă, părinţii pot să-l ajute pe copil sugerîndu-i cum s-o rezolve, dar nu rezolvînd-o ei înşişi.

Părinţii pot avea un rol pozitiv în sensul, de pildă, de a controla dacă elevul în munca lui independentă se foloseşte de indicaţiile învăţătorului. Elevii din clasa a IV-a trebuie să scrie propoziţii în întregime şi nu fiecare cuvînt în parte. In practica executării unor teme de copiere a textului din manual, ei însă nu respectă această cerinţă şi scriu pe baza citirii fiecărui cuvînt. Prin grija părinţilor, un astfel de procedeu greşit poate fi corectat, cerînd elevilor să citească întîi propoziţia în întregime, s-o scrie din memorie şi apoi să controleze pe bază de manual. Copiind, de pildă, un exerciţiu din manualul de aritmetică, elevul trebuie să-l controleze cu atenţie, fără manual, apoi să-l confrunte cu manualul. Persoana care-l ajută, îi verifică apoi rezultatul rezolvării exerciţiului şi atrage atenţia copilului cînd eventual a făcut greşeli.

Procedînd în felul acesta, părinţii sau persoanele care-l ajută pe copil, influenţează în mod pozitiv asupra muncii independente a elevului.

★

Formarea deprinderii de a folosi cu succes manualul şcolar în mod independent devine deosebit de importantă în condiţiile muncii învăţăto-

rului cu mai multe clase. Aci, mai mult decît în oricare alte condiţii ale activităţii şcolare se cere o grijă deosebită în alegerea formelor de muncă independentă a elevilor cu manualul, în pregătirea elevilor pentru realizarea lor.

Manualele şcolare oferă învăţătorului variate posibilităţi de a găsi forme juste de muncă independentă.

Ne vom referi la cîteva din ele, pe baza manualelor de istorie, geografie şi ştiinţele naturii.

La *istorie* se dă elevilor să citească din manual un paragraf, pe baza căruia ei pregătesc răspunsuri orale la întrebările scrise de învăţător pe tablă. Totodată li se cere să explice termenii noi, cuvintele şi expresiile din paragraful respectiv.

Pentru ca elevii să poată îndeplini corect o astfel de temă, e necesar ca învăţătorul să-i pregătească în prealabil printr-o muncă asemănătoare efectuată sub conducerea lui. La început paragrafele vor fi mai mici, apoi din ce în ce mai mari.

După ce elevii s-au deprins să efectueze astfel de teme, învăţătorul le poate complica în felul următor: li se dă să citească 1—2 paragrafe sau întreaga bucată, s-o împartă în fragmente logic închegate, să caute titluri pentru fiecare parte şi, pe baza acestor titluri să se pregătească pentru povestirea pe scurt a conţinutului paragrafelor sau bucăţii.

Se pot da elevilor şi teme scrise, ca, de exemplu: să răspundă în scris la întrebările formulate la sfîrşitul bucăţilor din manual; să se treacă în carnetul-vocabular toţi termenii şi cuvintele noi cu explicaţii scurte. Astfel la lecţia „Lupta de la Podul Înalt" (pag. 10), elevii vor trece în carnetul-vocabular explicaţia următoarelor cuvinte şi expresii: pravile, pîrcălab, tocmea, iscoadă, norod etc., „negură groasă s-o tai cu cuţitul", „amestecaţi cu negura de iarnă".

Uneori învăţătorul introduce în povestirea sa mai multe elemente noi (accesibile elevilor) — pe care ei nu le găsesc în manual sau întuneşte tablouri sau ilustraţii care de asemenea nu se găsesc în manual, sau elevii înşişi au citit — în cadrul lecturii în afara de clasă, un fragment dintr-o operă literară privind evenimentul respectiv. În acest caz, cunoştinţele din manual şi cele suplimentare trebuie să fie integrate într-un tot, să fie sistematizate. Pentru aceasta, pe baza manualului, ţinînd seama de noile cunoştinţe însuşite în afara de manual, se poate cere elevilor să alcătuiască în clasă planul unei expuneri care să cuprindă întreg acest material.

O altă formă de muncă independentă legată de folosirea manualului constă în *alegerea şi citirea* diverselor citate şi transcrierea lor în caiete.

Această formă de muncă independentă poate fi completată cu sarcina de *a învăţa pe de rost* unele citate şi de a le folosi în povestirea lecţiei.

În felul acesta, volumul muncii independente a copiilor poate cuprinde întregul interval de timp de douăzeci de minute, timp în care în condiţiile muncii simultane cu două clase, se poate desfăşura munca directă cu cealaltă clasă.

La sfîrşitul muncii independente, învăţătorul cere unor elevi să spună pe de rost citatele învăţate, iar în lecţia viitoare, cu ocazia verificării şi repetării acestei lecţii, să introducă citatele învăţate pe de rost în povestirea lecţiei.

În fixarea cunoştinţelor de istorie, în strînsă legătură cu studierea manualului, învăţătorii experimentaţi folosesc cu succes *calendarul istoric*.

În alcătuirea calendarului istoric, elevii folosesc manualul — dîndu-li-se ca muncă independentă să extragă din lecția predată asemenea citate, să execute diferite desene în legătură cu conținutul lecției. Cele mai bune desene se afișează la calendarul atîrnat în clasă la fiecare început de lună.

Desigur, astfel de teme pentru munca independentă pot fi realizate numai parțial în clasă, terminarea lor făcîndu-se în cadrul muncii de acasă a elevilor.

Se poate da ca temă pentru munca independentă să alcătuiască o povestire pe baza unei ilustrații din manual. O astfel de temă poate fi următoarea: să alcătuiască o povestire despre luptele pentru ocuparea redutei Griviția, pe baza intuirii ilustrației „Asaltul redutei Griviția", din manualul Istoria Patriei, pag. 43.

Formele de muncă independentă folosind manualul de istorie sînt bogate și variate și în ceea ce privește recapitularea materiei — fie că e vorba de recapitularea curentă sau a unui capitol parcurs, la finele pătrarului etc.

Ca și în condițiile muncii învățătorului cu o singură clasă, lecțiile de recapitulare urmăresc, între alte scopuri și pe acela de a da elevilor o privire de sinteză asupra celor studiate, ele avînd funcțiunea de a generaliza materialul studiat.

După cum se știe, o condiție importantă a recapitulării o constituie *varietatea ei,* precum și elementul *noutății:* ceea ce e cunoscut copiilor să fie prezentat sub un *aspect nou.*

Pentru aceasta, la lecția de recapitulare se folosește cu succes material suplimentar din lectura elevilor, se valorifică experiența personală a elevilor însușită în procesul studierii bucăților de citire cu conținut istoric din manualele de citire, se recitesc poezii sau strofe izolate în care se reflectă un anumit conținut istoric etc.

Legate de pregătirea și desfășurarea unor astfel de lecții de recapitulare, se pot da elevilor o serie de teme de muncă independentă, pe care ei le pot realiza în timp ce învățătorul își desfășoară munca directă cu elevii clasei sau claselor mai mici.

Astfel, el poate să scrie pe tablă unele întrebări de sinteză, indicînd elevilor anumite părți din lecțiile predate, elevii avînd sarcina să recitească fragmentele respective din manual, să se pregătească, deci, pentru a răspunde la aceste întrebări pentru munca directă cu învățătorul; să recitească anumite poezii; să-și aducă aminte de anumite episoade din lectura lor suplimentară în legătură cu materialul ce urmează a fi repetat.

Asemenea activități se îmbină cu temele date elevilor pentru acasă în vederea recapitulării materiei. Esențial este faptul ca să se repartizeze pentru munca independentă din clasă numai atîta material cît pot elevii să repete și să-l aprofundeze în timpul destinat muncii independente.

In recapitularea materialului predat legat de studierea materialului nou, există de asemenea variate forme de muncă independentă a elevilor.

Pentru studierea unei noi răscoale țărănești trebuie reîmprospătate în mintea elevilor cunoștințele însușite despre răscoalele țărănești anterioare. Astfel, pentru predarea răscoalelor țărănești din sec. al XVIII-lea, este necesar să repete lecția despre răscoalele țăranilor iobagi romîni și unguri din Transilvania (Răscoala de la Bobîlna, Răscoala țăranilor asupriți sub conducerea lui Gheorghe Doja).

Pentru aceasta, învățătorul indică elevilor să repete în mod independent după manual aceste cunoștințe; le indică, de pildă, să-și concentreze atenția asupra cauzelor răscoalelor, asupra desfășurării și însemnătății lor. O astfel de muncă reduce mult timpul de pregătire a comunicării noilor cunoștințe, dînd învățătorului posibilitatea de a trata mai pe larg lecția nouă, de a putea face cu elevii o privire de sinteză la sfîrșitul lecției referitor la răscoalele țărănești studiate.

In timpul lecțiilor de repetare și sistematizare a cunoștințelor, cînd elevii repetă un ciclu de lecții strîns legate prin conținutul lor, se pot da elevilor pentru acasă teme, pe bază de manual, cu caracter creator. Iată cîteva exemple de astfel de teme: „Viața țăranilor iobagi", „Mișcarea muncitorească din Romînia între primul și al doilea război mondial" etc. In timp ce învățătorul duce munca directă cu clasa mai mică, elevii clasei a IV-a, pe baza manualului și a notițelor, alcătuiesc planul unor astfel de teme. Lucrarea va fi terminată acasă.

Pentru a se forma la elevi o înțelegere justă a dezvoltării istoriei, pentru ca ei să poată sezisa legăturile dintre fenomenele istorice, învățătorii fruntași dau teme care cer compararea evenimentelor și faptelor istorice („Bătălia de la Rovine și lupta de la Călugăreni", „Viața muncitorilor în timpul capitalismului și viața muncitorilor din R.P.R.").

Inainte de a se trece la alcătuirea planului unor astfel de expuneri ce se realizează sub îndrumarea învățătorului elevii parcurg în mod independent materialul din manual, folosindu-se de unele indicații verbale.

In vederea formării la elevi a deprinderii de a folosi manualul în cadrul lecțiilor de repetare, de a se orienta cu ușurință în materia parcursă, se dau elevilor teme care cer sintetizarea materiei din mai multe părți din manual. De exemplu, să găsească în manual și să recitească acele fragmente în care se arată cum s-au sfîrșit răscoalele țărănești și să pregătească o scurtă povestire despre aceasta.

Variate sînt formele de muncă independentă a elevilor cu manualul și la *geografie*.

Ne vom referi la cîteva forme. In manualul de geografie există numeroase lecturi. In condițiile muncii simultane cu mai multe clase, o bună parte din acestea pot fi date să fie citite în mod independent de către elevi. Astfel lectura „In munții Neamțului oamenii se îngrijesc de pădurile noastre" (Manualul de geografie, pag. 63), ce urmează după predarea lecției „Pădurile" — Munca oamenilor în pădure, — se poate da elevilor spre a fi citită în mod independent, cu funcțiunea de lărgire și consolidare a cunoștințelor însușite în lecția precedentă.

Studierea lecturii de către elevi poate fi însoțită de diverse teme, ca de pildă: să povestească cele citite, să scoată ideile principale din lectură etc.

Munca de folosire a manualului în mod independent de către elevi în clasă sau acasă se poate corela cu o serie de activități desfășurate în folosirea „călătoriilor imaginare" pe hartă. In ultimul pătrar al anului se studiază la geografie — între altele — lecțiile privitoare la „Transporturi și comunicații" — Drumuri de fier, „Orașele Republicii Populare Romîne" etc.

După studierea acestor lecții, se poate da elevilor ca temă să facă o călătorie imaginară pe hartă, fie alegînd o localitate din patria noastră,

pe care ar dori s-o viziteze, fie indicîndu-li-se de către învăţător o localitate oarecare: „Faceţi o călătorie de la Bucureşti la Timişoara". Această călătorie se poate corela cu teme suplimentare, ca, de exemplu: să descrie bogăţiile regiunii în care se află acele oraşe, felul de viaţă al locuitorilor, peisaje geografice etc., activităţi care necesită din partea elevilor o muncă sistematică de folosire a manualului.

Metoda comparativă, metodă de învăţămînt specifică geografiei, poate fi folosită cu succes nu numai în lecţiile de comunicare a cunoştinţelor noi, ci şi în cele de consolidare a cunoştinţelor geografice însuşite de elevi. Se poate da elevilor — folosindu-se de manual — să compare două regiuni după relieful lor, după bogăţiile lor etc. Atît călătoriile imaginare, cît şi temele comparative contribuie la dezvoltarea gîndirii elevilor, la stimularea interesului pentru obiectul geografiei, produc o mare înviorare în predarea geografiei.

Temele pentru munca independentă cu manualul de geografie pot şi trebuie să fie corelate cu cele de la obiectul istoriei şi ştiinţelor naturii. O astfel de procedare este valoroasă în cadrul muncii de recapitulare finală a materiei, la sfîrşitul pătrarelor şcolare sau anului şcolar.

Mai puţine posibilităţi de muncă independentă cu manualul — în condiţiile muncii simultane cu mai multe clase — oferă manualul de ştiinţele naturii. Predarea obiectului ştiinţelor naturii necesită un mare volum de muncă directă a învăţătorului cu elevii. Majoritatea lecţiilor de ştiinţele naturii necesită experienţe, lucrări de laborator, lucrări practice pe care elevii trebuie să şi le însuşească sub directa conducere a învăţătorului. Numai astfel predarea acestui obiect contribuie la formarea bazelor concepţiei materialist-dialectice la elevii şcolilor elementare.

Datorită acestui fapt, în alcătuirea orarului, obiectul ştiinţelor naturii este prevăzut a fi predat pe cît posibil prin munca directă cu elevii.

Mai ales în condiţiile muncii simultane cu trei sau patru clase, munca independentă a elevilor la ştiinţele naturii, organizarea şi stabilirea în mod just a conţinutului ei, trebuie să constituie o preocupare de seamă a învăţătorului.

Între alte forme de muncă independentă se poate folosi citirea de către elevi a lecturilor din manual.

În recapitularea materiei parcurse, îndeosebi la sfîrşitul unor capitole, se pot folosi variate forme de muncă independentă cu manualul. Aşa, de exemplu, după studierea într-un ciclu de lecţii a capitolului „Apa", învăţătorul scrie pe tablă următoarele întrebări, pe baza cărora elevii repetă materialul după manual:

1. Care sînt cele trei stări ale apei?
2. Cum se poate transforma apa din stare lichidă în stare gazoasă?
3. Cum se poate transforma apa din stare lichidă în stare solidă? etc.

Răspunsurile elevilor la asemenea întrebări constituie totodată şi o bună informare a învăţătorului asupra felului în care el trebuie să-şi organizeze lecţiile de recapitulare, conţinutul lor, legat de anumite lipsuri în cunoştinţele elevilor.

Tot în vederea recapitulării cunoştinţelor predate se foloseşte *recitirea selectivă* în mod independent a diverselor fragmente din lecţii, de exemplu:

— Recitiţi din manual experienţele care dovedesc că aerul ocupă un loc în spaţiu;

— Experienţele care dovedesc că toate corpurile solide, lichide şi gazoase se dilată prin încălzire şi se contractă prin răcire.

Desigur, o astfel de procedare nu înlocuieşte lecţiile de recapitulare ce trebuie realizate prin munca directă a învăţătorului cu elevii.

Controlul executării de către elevi a unor astfel de teme se face în mod diferit, în funcţie de conţinutul lor. De exemplu, la temele care reclamă răspunsuri scrise ale elevilor se poate face un control individual îmbinat cu controlul colectiv. In funcţie de conţinutul şi scopul urmărit prin munca independentă cu manualul, în planul de muncă al zilei se rezervă timpul necesar pentru control, scoţînd în evidenţă calitatea muncii elevilor.

In condiţiile muncii simultane cu două sau mai multe clase, munca independentă a copiilor ocupă jumătate, iar uneori chiar cea mai mare parte a lecţiei. Pe bună dreptate deci se poate afirma că reuşita întregii muncii instructiv-educative a învăţătorului depinde de felul cum este organizată munca independentă cu manualul. De aceea orice formă de muncă independentă cu manualul trebuie introdusă cu multă grijă, pregătită cu minuţiozitate, dîndu-se elevilor sarcini precise, calculate în timp, sarcini al căror scop le este clar şi tot aşa de clară şi metodica desfăşurării lor.

★

In prezentul articol ne-am referit doar la folosirea numai a anumitor manuale în şcoala elementară pentru a putea astfel desprinde mai uşor aspectele generale, comune folosirii tuturor manualelor pe această treaptă de învăţămînt. Utilizarea culegerilor de exerciţii şi probleme de aritmetică, a manualelor de gramatică, ridică, desigur, aspecte specifice pe care ne propunem însă să le analizăm în mod deosebit pe viitor.

Problema rolului şi metodicii folosirii manualului este o problemă complexă. Înţelegerea ei poate fi deplină numai dacă se ţine seama de faptul că manualul şcolar este numai unul din mijloacele ajutătoare — deşi important — în procesul însuşirii cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor de către elevi.

Cunoaşterea temeinică şi a celorlalte căi, mijloace care contribuie la realizarea acestui scop (expunerea învăţătorului, demonstraţia, exerciţiul etc.), constituie o cerinţă esenţială în folosirea cu succes şi a manualului şcolar.

CONTRIBUȚII LA ISTORIA MANUALULUI ÎN ȚARĂ NOASTRĂ

I. CREMER
Dir. adj. al Inst. de științe pedagogice

Avem în față două manuale. Primul — intitulat „Geografie istorică, astronomică, naturală și civilă a continentelor în general și a Romîniei în parte" de I. Genilie, profesor de geografie și cronologie în Colegiul național — este tipărit la București, în Tipografia lui Eliad, în 1835; celălalt — intitulat „Geografia R.P.R., manual pentru clasa a VII-a", întocmit sub îngrijirea Institutului de cercetări geografice al Ministerului Învățămîntului și cu contribuția Institutului de cercetări economice al Academiei R.P.R. — este tipărit la București, de Editura de stat didactică și pedagogică, în anul 1955. 120 de ani despart în timp apariția celor două manuale școlare, folosite în școlile noastre. Cîte fapte, cîte evenimente s-au petrecut în istoria poporului nostru în acest răstimp! Cîte fapte, evenimente, descoperiri și invenții n-a cunoscut, în acești ani, omenirea! De acest lucru îți dai ușor seama răsfoind cele două manuale.

Dacă, în 1835, Genilie spunea: „Domnia Romîniei este un Principat constituțional, al cărui prinț poartă titlul de domn", în fruntea manualului actual de geografie, autorii au scris cu legitimă mîndrie: „Patria noastră, Republica Populară Romînă, este o țară de democrație populară"; dacă în manualul lui Genilie, se arăta că, în București, era și „redacție de gazetă, Curierul romînesc, de la 1828", în manualul de geografie R.P.R. se vorbește despre marele combinat poligrafic „Casa Scînteii", care tipărește sute de publicații în tiraje uriașe. Dar deosebirile le găsești nu numai în conținut, ci și în prezentare, în structura metodică. Reproducerile după fotografii (Ceahlăul, Cheile Bicazului etc), numeroasele hărți și grafice, coperta în culori etc., ale manualului de geografie R.P.R. îți vorbesc convingător despre realizările științei și tehnicei noastre actuale. Că manualul de geografie R.P.R. pentru clasa a VII-a nu ne satisface, astăzi, pe deplin, din punctul de vedere al cerințelor mereu mai mari ale dezvoltării școlii și învățămîntului nostru, asta-i altă problemă. Cert e însă că față de trecut — și nu e nevoie să ne raportăm la manuale atît de vechi ca acela din 1835, amintit mai sus — manualele actuale reprezintă o treaptă superioară în istoria manualului la noi. Dar pentru că le vrem tot mai bune, mai corespunzătoare măreților sarcini ale școlii noastre democrat-populare, nu e lipsit de interes de a arunca o scurtă privire asupra istoriei manualului în țara noastră, pentru a încerca să desprindem din tot ce a fost pozitiv cîteva idei și sugestii menite să ne ajute să facem ca școala să dobîndească manuale tot mai bune.

Trebuie să recunoaștem, chiar de la început, că încercarea noastră va fi sumară, incompletă și, de multe ori, neadîncită și asta datorită nu numai unor goluri în documentare, ci, în primul rînd, unor greutăți obiective, care s-ar fi cerut, în prealabil, înlăturate. E vorba de lipsa unor studii științifice care să îmbrățișeze dezvoltarea învățămîntului și a gîndirii pedagogice în țara noastră, de la începuturile ei și pînă astăzi. Munca aceasta este însă, la noi, astăzi, abia la început de drum. Or e neîndoielnic că între dezvoltarea școlii, a gîndirii pedagogice și dezvoltarea manualului școlar e o strînsă legătură. Ar fi fost nevoie, de asemenea, de o istorie științifică a manualelor și a metodelor de predare. Încercările din trecut („Din istoria literaturii didactice românești" de O. Ghibu, „Istoria didacticei la români" de C. Moscu etc.) sînt limitate la unele obiecte de învățămînt, cu totul incomplete ca informare și cu mari deficiențe în interpretarea științifică a faptelor. Și, totuși, fără o cunoaștere a istoriei manualelor și a metodelor de predare, nu poți arăta clar cum s-au oglindit în manual metode tot mai bune de expunere a materialului.

Ținînd seama de toate aceste greutăți, vom încerca, în prezentul articol, să ne limităm doar la semnalarea fugară a unor pagini mai importante din istoria luptei duse în țara noastră pentru realizarea unui manual mai bun. Lupta aceasta, destul de îndelungată, a fost dusă pînă la 23 August 1944, uneori de forurile oficiale, sub presiunea condițiilor social-istorice, dar, de cele mai multe ori, bătălia s-a purtat împotriva acestora de oamenii înaintați ai timpului.

Să urmărim aceste momente pe răbojul istoriei!

★

Primele cărți care au servit pentru învățătură au fost, și în țara noastră, cărțile bisericești. Ele au servit drept manuale școlare multă vreme, chiar și atunci cînd au apărut cărțile didactice, deoarece în orînduirea feudală, învățătura a fost timp îndelungat profesată de slujitorii bisericii (I. Creangă, în *Amintirile sale din copilărie,* semnalează că ceaslovul și celelalte cărți bisericești i-au fost cărți de învățătură în școală, chiar pe la sfîrșitul primei jumătăți a secolului al XIX-lea). Primele manuale propriu-zise, scrise în limba română, apar abia în secolul al XVII-lea. Cea mai veche carte de citire pentru școlarii începători, numită *bucoavnă,* a fost tipărită, în 1699, la Bălgrad (Alba-Iulia), în Ardeal. Gramatica rusească, de la 1648, a lui Meletie Smotrischi și bucoavnele rusești din a doua jumătate a secolului al XVII-lea au influențat puternic manualul românesc[1]. După acest început, manualele școlare românești le găsim tot mai numeroase în decursul timpului. In 1777, se tipărește prima aritmetică românească, la Viena; cîțiva ani mai tîrziu, primul abecedar 1783) și prima gramatică românească mai bună: gramatica românească de Ienachie Văcărescu (1787). N-avem de gînd să arătăm amănunțit toată istoria acestor prime începuturi, deoarece ea nu are prea mare importanță pentru scopul urmărit de prezentul articol. Socotim, însă, că e mai potrivit să ne oprim puțin asupra începuturilor școlii românești în primele decenii ale secolului al XIX-lea și să insistăm asupra căii pe care a pășit de atunci istoria manualului la noi.

---

[1] *O. Ghibu:* Din istoria literaturii didactice românești — Vol. I — 1916 — p. 11.

Apariția și dezvoltarea elementelor capitaliste în țara noastră, la sfîrșitul secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea, fac ca ideile revoluției burgheze din Franța și ale culturii înaintate ruse să găsească ecou puternic în rîndurile negustorimii și ale boierilor mai mici sau mai mari interesați în dezvoltarea comerțului cu produse agricole. Consecința acestui fapt a fost, printre altele, că în afara școlilor grecești, au apărut școli în limba romînă, în care tineri entuziaști ca Gh. Lazăr, Gh. Asachi și discipolii lor căutau să cultive ideile înaintate ale timpului. Școala de la Trei Ierarhi din Iași, sau școala de la Sf. Sava din București, organizate în primele decenii ale secolului al XIX-lea, au constituit avanposturile învățămîntului în limba romînă, care, vor dobîndi victorii tot mai mari împotriva tuturor elementelor înapoiate interesate să oprească progresul social și cultural al țării.

Odată cu descompunerea orînduirii feudale și cu dezvoltarea capitalismului, cultura națională se răspîndește și se întărește tot mai mult, atît pe teritoriul Țărilor Romîne, cît și în Transilvania.

Evenimentele social-politice care au urmat — revoluția din 1848, unirea Moldovei cu Țara Romînească — au fost de mare însemnătate pentru progresul țării. Datorită luptei maselor populare, s-a deschis drum reformelor sociale ulterioare și în primul rînd reformelor cu caracter burghez din deceniul al șaptelea (reforma agrară din 1864, reforma învățămîntului din același an etc.).

În privința dezvoltării învățămîntului, trebuie să semnalăm faptul că, determinat de nevoile social-istorice, numărul școlilor în limba romînă crește destul de repede în această perioadă. Dacă la începutul secolului al XIX-lea, elevii lui Gh. Lazăr sau ai lui Asachi puteau fi numărați pe degete, în 1868, situația școlilor și a elevilor după statistica oficială [1], era următoarea :

2.400	școli primare rurale	— cu 68.450 elevi
207	școli primare urbane	— cu 68.448 elevi
38	școli secundare (gimnazii, licee etc)	— cu 4.106 elevi

Raportate la numărul populației, cifrele de mai sus dau, desigur, procente infime de știutori de carte, mai ales în mediul rural, totuși ele oglindesc, neîndoielnic, un progres în dezvoltarea școlii și a învățămîntului în țara noastră.

Chiar de la început, în școlile create, se simțea tot mai mult nevoia de cărți școlare, ceea ce a determinat, în această perioadă, o îndelungată luptă care ar putea fi caracterizată ca o bătălie, în primul rînd, pentru *cantitate* (tiraj și titluri) și numai în al doilea rînd pentru *calitate* (manuale mai bune).

Gh. Lazăr și Gh. Asachi nu s-au mulțumit să deschidă școli în limba romînă, ci s-au străduit să dea elevilor și profesorilor și principalele instrumente de muncă școlară : manuale.

Manualul de „Aritmetică matematicească, alcătuită acum întîi pe limba romînească prin Gh. Lazăr, întru folosul școlarilor săi din școala din S-tul Sava, București 1821 — Febr. 26" sau aritmetica, geometria, trigonometria etc. tipărite de Gh. Asachi au fost urmate de alte titluri de manuale ale discipolilor lor. Amintim, de pildă, de manualul de Gramatică romînească, publicat de I. Heliade Rădulescu, în 1828 și, care,

[1] Arh. stat. Buc. — Fond. Min. Instr. — Anul 1868. Dosar 621, Div. școalelor.

în prefață, spunea cu mîndrie că, lucrarea sa, spre deosebire de lucrările similare, anterioare era rodul experienței predării gramaticii în școală:

„...ca să se desăvîrșească gramatica romînească, n-au fost destul ca să fie făcute aceste gramatici; era trebuință și de nevoie ca să se puie și în lucrare, dîndu-se în mîinile copiilor prin școli" [1].

Cîțiva ani mai tîrziu, pentru a se asigura în mod organizat redactarea, controlul și tipărirea de manuale școlare, Eforia școalelor din Muntenia și Epitropia învățăturilor publice din Moldova capătă depline puteri în acest scop pe baza prevederilor „Regulamentului Organic" în legătură cu învățămîntul. Ceea ce trebuia să aibă, în vedere Eforia sau Epitropia, în primul rînd, la controlul manualelor era ca nu cumva, în conținutul manualului, să pătrundă idei împotriva regimului.

„Cercetarea acestor cărți, se spune într-un document al timpului, se va rezema întîi în noima materiei, care simplă și fără parixigisie înțeleasă să nu zică ceva contra religiei, a moralei și a statului" [2].

Dar mulți din referenții manualelor au făcut deseori și observații de natură metodică sau stilistică. Semnalăm aici raportul înaintat de Gh. Asachi, la 15 mai 1833, Epitropiei și care constituie, în istoria criticii didactice romînești, unul din primele documente din țara noastră. În acest raport, Gh. Asachi critică manualul de gramatică al lui Gh. Săulescu, scris într-o limbă latinizantă și cere îndreptarea lipsurilor semnalate pentru a-l face corespunzător nevoilor școlare.

„Nici un lucru, spune Gh. Asachi, nu interesează în deobște o nație ca limba, avînd asupra ei drit de proprietate pînă și aceia care nu au alta nimic. Din care urmează, ca gramatica spre a fi a nației, trebuie să se întemeieze pe firea limbei și pe regulele practice ce sînt într-însa și pe care datoria gramaticului este a le culege și a le orîndui în sistemă lămurită. Ipotezuri, iscodiri și idei particulare ale autorului nu pot fi regule, iar alcătuirea cuvintelor nouă este iertată a se face cu cumpătate și la nevoie neapărată.

A supune limba la o sistemă străină, cu de-a sila a o îmbrăca în forme clasice *numai pentru dragostea maicei de la care se trage*, este o tiranie filologică mai grea a se statornici decît acea politică" [3].

Și, deoarece gramatica lui Gh. Săulescu nu respectă aceste cerințe, Asachi conchide că „această gramatică nu poate fi rînduită de carte elementară pentru școli", ci numai ca o „dizertație filologică și sistemă particulară a autorului". În felul acesta, Asachi formulează în mod explicit cerința justă ca, în manualele școlare, să nu fie expuse părerile și ipotezele personale ale autorului, ci datele științei unanim recunoscute ca valabile.

Deși nevoia de manuale se face tot mai simțită în școli, ritmul redactării și tipăririi manualelor continuă însă să fie destul de lent. Lipseau autorii și, de multe ori, mijloacele pentru a asigura cheltuielile necesare de redactare și tipărire. În acest scop, Eforia școalelor din Muntenia, ca și Epitropia învățăturilor publice din Moldova, vor lua unele măsuri salutare. Iată ce spune în acest sens, P. Poenaru, într-un discurs rostit în anul 1839:

„Eforia simțind și trebuința de a se înlesni tipărirea de cărți atît pentru școalele populare, cît și pentru celelalte școale de învățături mai înaintate, pentru unele cărți a hotărît premiu, ca să se dea acelor persoane care vor înfățișa cea

---

[1] *I. Heliade Rădulescu* — Opere — Ed. Fundațiilor, 1943, vol. II, p. 201.

[2] *V. A. Urechia* — „Istoria școalelor de la 1800—1864", Tom. I, Buc. 1892—p. 227.

[3] Idem, p. 251

mai bună traducere sau compunere, pentru altele a înaintat cheltuiala tiparului; astfel s-au tipărit pînă acum *vreo 15 cărți în trebuința școalelor publice în 48.000 exemplare*. Acum se află încă sub tipar tablele lancastrice și cărți manuale după aceste tabele în trebuința școalelor de prin sate. Pentru asemenea cărți, trebuința va crește acum repede, și fiindcă puținele mijloace ce are casa școalelor pentru această trebuință mărginesc foarte mult numărul tipăririlor, Eforia a chibzuit a înlesni această lucrare prin așezarea *unei tipografii pe seama școalelor*" [1] (Sublinierile sînt ale noastre).

Lipsa de manuale era atît de resimțită, încît, în 1838, s-a împărțit, în școlile din Muntenia, cartea „Nopțile lui Young", tradusă de S. Marcovici, pentru a servi drept carte de citire! [2] Extinderea titlurilor de manuale înainta greu. Elevii, de multe ori, erau obligați să învețe numai după notițele luate în clasă. De aceea, în 1838, cadrele didactice de la Academia Mihăileană din Iași roagă Epitropia „ca pentru cărțile scolastice ce încă nu sînt tipărite, să binevoiască a mijloci înlesnirile pecuniare pentru a nu îngreuia școlarii prin scrierea acelor manuscripte [3].

Pentru a remedia, în parte, situația, Epitropia cere tuturor profesorilor să prezinte manuscrisele după care predau pentru a fi triate în vederea editării [4].

Autoritățile timpului se tem însă tot mai mult ca învățăturile date elevilor în școlile românești, să nu surpe orînduirea feudală existentă. De aceea, cenzura asupra cărților a fost întărită atît în Moldova, cît și în Muntenia [5]. În 1847, valul reacționar crește și mai mult. Frica de revoluție determină pe domnii regulamentari — M. Sturza și Gh. Bibescu — să ia măsura reacționară de a înlocui învățămîntul românesc secundar și superior cu un învățămînt în limba franceză. Pretextul era, printre altele și lipsa de cărți școlare bune, în limba română [6]. Pentru a se aplica această măsură reacționară, se sistează editarea de manuale în limba română și sînt aduse, din Franța, manuale în limba franceză.

Revoluția din 1848 în Țările Române a avut, însă, ca rezultat și reînființarea învățămîntului în limba română.

În urma revoluției din 1848, se fac tot felul de încercări pentru a se asigura nu numai tipărirea cărților de școală în cantități mai mari, dar și pentru a le da un nivel calitativ mai înalt. În 1850, Eforia școalelor orînduiește o comisie profesorală, care să cerceteze cu mai multă grijă manuscrisele lucrate de autori. Cîțiva ani mai tîrziu, în 1853, Eforia școalelor din Muntenia consideră însă „că pentru cercetarea cărților didactice este mai raționabil și mai de folos a se numi comisiuni compuse din specialiști, relative la felul fiecărei cărți" [7]. Comisiile de specialiști trebuiau nu numai să opineze asupra manuscrisului prezentat de autor, dar „de va găsi că un uvragiu îndeplinește condițiunile cerute și este vrednic de a se da la lumină, atunci comisia va intra într-o cercetare cu de-amănuntul și îl va îndrepta la stil, precum și despre celelalte, cu pătrunzătoare luare aminte". Imixțiunile comisiilor în textul manuscriselor urmăreau, desigur, îmbunătățirea lucrărilor, dar, totodată,

---

[1] *V. A. Urechia* — Istoria școalelor de la 1800—1864, Tom. II, Buc. 1892, p. 107. 1892, p. 107.
[2] Idem, p. 58.
[3] Idem, p. 55.
[4] Idem, p. 55.
[5] Idem, p. 188 și 274.
[6] Idem, p. 319.
[7] Idem, — Op. cit. Vol. III, p. 120.

înlăturarea unor idei care n-ar fi fost pe placul autorităților. Referenții din aceste comisii formulează, de multe ori, juste cerințe pedagogice. Astfel, în referatul pe care I. Poenaru și D. Pavel îl fac asupra manualului de punctuație a lui I. Popp, se arată că lucrarea e scrisă cu îngrijire, iar alegerea exemplelor, pentru regulile de punctuație, ce le dă, este nimerită.

„Aceste exemple sînt mai toate atîtea povețe, maxime și sentințe morale, trase din cei mai vestiți autori, încît elevii, pe lîngă cunoștințele ce li se cer în lumea ce-i așteaptă, își vor însuși cu timpul și virtuțile de cetățeni stimabili, ceea ce este mai presus de orice posesie umană" [1].

Deoarece în 1860, se introduce oficial scrierea cu litere latine, problema manualelor devine și mai acută. Era nevoie de manuale noi, scrise cu noile semne.

Pentru a înlătura această lipsă, Eforia școalelor impune unor profesori și învățători elaborarea de manuale școlare.

„Eforia însărcinează mai multe comisii cu elaborarea cărților didactice. Astfel, pe d-l Dimitrie Iarcu — institutor la clasa IV primară de Negru din Capitală, ca, pentru clasa I primară: — 1) să reforme tablele lancasteriene de silabire în cinci serii; 2) să alcătuiască un abecedar cu litere romane și pe pagina opusă cu litere cirilice; 3) să compună o Carte de lectură, de trei coale tipărite, cu fraze scurte, sentințe, fabule" [2].

Pentru încurajarea autorilor, se stabilește că aceștia vor primi premii în bani din fondul tipografiei Colegiului. Lucrările elaborate au fost trimise specialiștilor spre recenzare. Aceștia semnalează deficiențele psihologice și pedagogice ale manualelor cu mai multă tărie ca în trecut. Astfel, într-un referat înaintat Eforiei de Aaron Florian, în octombrie 1859, sînt ridicate următoarele obiecții împotriva cărții de lectură pentru clasa a IV-a primară, pe care a cercetat-o:

„...considerînd frageda etate și gradul de dezvoltare a inteligenței tinerilor din clasa pentru care este destinată, se pare că este prea serioasă, prea grea și monotonă. Din punct de vedere psihologic și pedagogic, socotesc că o carte de lectură pentru clasele primare nu trebuie să fie numai pentru citirea mecanică; ci totodată să fie un izvor de instrucțiune și prin varietatea materiei un mijloc de distracțiune. O carte de lectură care cere de la un tînăr crud o atenție întinsă, o reflexiune profundă, îi osenește spiritul, îl dezgustă și-l face să urască lectura" [3].

Recenzentul face, apoi, în continuare o propunere foarte judicioasă:

„...spre a se procura cărți de lectură corespunzătoare etății, inteligenții și gustului tinerimii scolastice, mijlocul cel mai sigur este concursul cu determinarea unui premiu. Literații romîni stimulați de stimulentul ambițiunei și de un oarecare folos vor rivaliza între sine a satisface condițiunile ce se vor pune pentru lucrarea unei asemenea cărți, și atunci din mai multe se va putea alege cartea cea mai bună" [4].

Premii s-au dat și în trecut autorilor de manuale; ideea concursului e însă, negreșit, o idee bine venită. În anul următor, se încearcă să se realizeze această idee, deși nu era vorba, propriu-zis, de manuale școlare, ci de „cărți populare ilustrate date cu prețuri foarte mici și scrise după

---

[1] Arh. stat. Buc. — Anul 1850 — Fond. Min. Instr. — Dosar 2240 — Muntenia.

[2] Arh. stat. — Buc. — Anul 1859 — Fond. Min. Instr. — Dosar nr. 2658 — Țara Românească.

[3] și [4]. Idem.

înțelegerea țăranului"[1] care puteau fi folosite însă și ca manuale școlare. Lucrările scoase la concurs erau: un manual de agricultură, un manual de igienă, un manual de morală socială și un manual de pedagogie „conform chemării învățătorilor". Alex. I. Cuza încuviințează concursul și premiile respective. Din păcate, concurenții nu s-au prea grăbit cu manuscrisele!

Lipsa de cărți școlare, mai ales după unirea Moldovei și a Munteniei, este și mai mare. Protestele cadrelor didactice devin tot mai numeroase.

„Lipsa de aceste cărți, spunea A. Velini într-un raport adresat Ministerului în 1860, aduce mari pagube între școlari, nu mai puțin și profesorilor care din aceste cauze întîmpină mari greutăți"[2]

În 1862, plîngerile împotriva lipsei manualelor au cuprins întreaga țară[3].

Protestele împotriva lipsei de manuale vor continua încă mulți ani, deoarece elaborarea și tipărirea cărților școlare rămîn permanent în urma cerințelor mereu mai mari ale școlilor.

În 1868, într-un raport înaintat Ministerului, se arată că numai la școala din comuna Voitenu, districtul Rîmnicu Sărat, „și-au pierdut studiile 16 copii în anul școlar 1867—68, neavînd cărțile pe care să învețe"[4].

Se încearcă diferite măsuri. În 1862, se înființează provizoriu Consiliul superior de instrucție publică, în locul Epitropiei și Eforiei școalelor, desființate[5]. Acest consiliu avea și atribuțiile de a îngriji de cărțile școlare, atribuții care, în 1864, prin legea instrucțiunii — prima lege a învățămîntului cu caracter burghez din țara noastră — revin, conform art. 18, Consiliului permanent al instrucțiunii, înființat atunci. Iată ce se spune în articolul din legea amintită:

„Consiliul, în ceea ce privește cărțile didactice, va propune ministerului concursuri pentru elaborarea lor, defigîndu-se premii din fondurile bugetului instrucțiunei pentru stimularea bărbaților capabili, deosebit de beneficiile din vînzarea acelor cărți, cari se vor defige de consiliul permanent după cazuri.

Consiliul va chema în sînul său pentru consultare doi profesori de gimnaziu sau de facultăți, speciali asupra materiei, și va judeca definitiv acele concursuri"[6].

Chiar mai înainte, în 1862, s-a propus de Consiliul superior al instrucțiunii ca „pentru compunerea unui abecedar mai metodic de cît sînt cele în ființă se va publica concurs pentru viitorul an scolastic"[7]. După votarea legii din 1864, concursul pentru elaborarea de manuale școlare este organizat și anunțat oficial. Ceea ce trebuie îndeosebi subliniat

---

[1] Arh. stat Buc. — Anul 1860 — Fond. Min. Instr. — Dosar nr. 328 — Țara Romînească.

[2] Arh. stat. Buc. — Anul 1860 — Fond. Min. Instr. — Dosar nr 221 Moldova.

[3] Să se vadă, în acest sens, întregul dosar nr. 423 — Dir. I, din anul 1862 — intitulat: „Despre cărțile cerute de profesori pentru școalele comunale, precum și table lancastrice".

[4] Arh. stat. Buc. — Anul 1868 — Fond. Min. Instr. — Dosar nr. 418.

[5] *V. A. Urechia* — Anuarul general al instrucției publice pe anul 1863—1864 — Buc. 1864 — p. 241.

[6] *C. Lascar* și *I. Bibiri:* „Colecțiunea legilor, regulamentelor și programelor... de la 1864—1901" — Buc. 1901 — p. 10.

[7] Arh. stat. Buc. Anul 1862 — Fond. Min. Instr. — Dosar nr. 418 — Dir. I.

este faptul că, în această etapă, se lucrează un regulament al concursului şi se stabilesc cerinţele pe care trebuie să le îndeplinească lucrările prezentate (ceea ce în 1860 nu se întîmplase). Se scot la concurs mai multe lucrări: un tratat de pedagogie, un abecedar, un manual de gramatică romînă, un manual de geografie, altul de aritmetică, etc.[1]. Manualul de pedagogie a fost scos la concurs din următoarele motive: 1) considerarea că de la metodele de învăţămînt depinde tot succesul instrucţiunii, mai ales a celei primare; 2) lipsa completă de cărţi romîneşti de asemenea natură; 3) necesitatea unei astfel de lucrări în vederea pregătirii învăţătorilor în şcolile normale pentru învăţători. Ce cerinţe trebuia să îndeplinească lucrarea de pedagogie prezentată la concurs? Se arată, mai întîi, unele cerinţe metodice:

„Limba cărţii, cît şi modul de expoziţiune, vor fi cît se poate de înţelese, simple, precise, populare, adaptate în fine capacităţii celor cărora este destinată".

Apoi se indică problemele care vor trebui să fie cuprinse în lucrare:

„Materia cărţei va cuprinde, într-o parte: a) principiile generale asupra pedagogiei în înţelesul strîns, asupra didacticei şi metodicei; b) datoriile ce impune învăţătorului delicata lui misiune; c) cele mai bune procese de ţinerea şi conducerea unei şcoli primare; într-altă parte, cele mai bune metode de urmat pentru fiecare din ramurile de cunoştinţe primare cuprinse în art. 32 din noua lege a Instrucţiunii, aplicîndu-se totodată regulele fiecărei din aceste metode particulare la materia unei lecţii luată din ramura cunoştinţelor ale cărei metode s-au dat".

Dintre cărţile scoase la concurs, singura pentru care s-a prezentat un concurent a fost manualul de pedagogie! Pe baza experienţei sale şcolare, revizorul şcolar I. Emade, elaborează, ţinînd seama de cerinţele concursului un manual de pedagogie, tipărit în 1867[2]. Pentru celelalte manuale, concursul n-a dat nici un rezultat. Se ia atunci o altă hotărîre:

„Fiindcă concursurile publicate pentru elaborarea de cărţi didactice pentru şcolile primare, după starea pedagogiei, metodologiei şi didacticei de astăzi, n-au dat rezultatul dorit, pentru acoperirea acestei lipse adînc simţite, să se numească de Ministeriu comisiuni de profesori sau şi persoane singulare competente spre a lucra asemenea cărţi, *după programele ce vor face*"[3] (Subliniere noastră).

Era nevoie ca autorii să elaboreze, în prealabil, şi programa şcolară amănunţită, deoarece programele oficiale, care apar pe atunci (prima în 1862, modificată puţin, pe baza legii, în 1864), sînt foarte sumare şi nu puteau constitui un ghid precis în elaborarea manualelor. Abia, în programele din 1876, începe să se dea, *la unele obiecte* (geografie, ştiinţe naturale), mai explicit volumul de cunoştinţe şi deprinderi. Primele programe *analitice* vor apare mult mai tîrziu şi anume în 1890, cînd se foloseşte pentru prima oară şi termenul.

Concursul ratat şi comisiile numite în vederea elaborării de noi manuale n-au putut însă rezolva satisfăcător problema. Oamenii înaintaţi ai timpului cu dragoste pentru dezvoltarea şcolii populare caută să ajute învăţămîntul după puterile lor, în afara măsurilor oficiale. Astfel „Societatea pentru învăţătura poporului romîn", înfiinţată în 1867, îşi propune, printre altele, să încurajeze „elaborarea de cărţi didactice, mai

---

[1] Arh. stat. Buc. Anul 1865 — Fond. Min. Instr. — Dosar nr. 547 — Dir. I.
[2] Arh. stat. Buc. Anul 1867 — Fond. Min. Instr. — Dosar nr. 283 — Dir I
[3] Arh. stat. Buc. Anul 1868 — Fond. Min. Instr. — Dosar nr. 621 — Dir. I.

cu seamă pentru şcoalele primare, cît mai multe, mai bune şi mai puţin costisitoare" [1]. Acest punct din statut l-a îndeplinit chiar din anul următor, ajutînd, de pildă, pe I. Creangă şi pe colaboratorii săi:

„Subsemnaţii institutori — se spune în cererea pentru aprobare adresată Ministerului în august 1868 — am făcut un abecedariu sub titlu: *Metoda nouă de scriere şi cetire* pentru uzul clasei I-a; care abecedariu s-a şi tipărit, deocamdată, în număr de 4.000 de exemplare cu spezele „Societăţii învăţăturei poporului romîn" din districtul şi comuna Iaşi" [2].

De altfel, şi celelalte manuale ale lui I. Creangă şi ale colaboratorilor săi, — „Învăţătorul copiilor", „Geografia judeţului Iaşi" (care vor atinge tiraje foarte mari pentru vremurile acelea, fiind mult apreciate de cadrele didactice), sînt născute nu din încurajarea organelor oficiale, ci din dorinţa de a da şcolii poporului lucrări cît mai bune, dorinţă mărturisită adesea de marele povestitor din Humuleşti.

În întreaga etapă istorică de care ne-am ocupat pînă acum — de la 1820—1870 — nevoia unei structuri metodice juste a manualului s-a conturat în mod treptat. Astfel, în privinţa metodei pe baza căreia s-au alcătuit abecedarele, amintim că în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, vechiul silabism este înlocuit cu metoda fonetică, care unea scrierea cu citirea. „Abeţedariu pentru şcoalele populare romîne" de Zaharia Boiu (1862), „Metoda nouă de scriere şi cetire" de I. Creangă şi colaboratorii săi (1868) sînt printre primele abecedare mai bune care se străduiesc, pe baza metodei fonetice, să respecte noile cerinţe pedagogice. Chiar şi conţinutul începe să fie primenit, renunţîndu-se treptat, în parte, la „bucăţi care de care mai nepotrivite şi mai neînţelese, de fragedă minte a copiilor" [3]. S-a renunţat pe încetul şi la folosirea în manuale a metodei catihetice de care I. Creangă îşi bate joc în *Amintirile din copilărie*, pomenind de năstruşnica gramatică a lui Măcărăscu, instrument de grea caznă şi de îndobitocire a bietului Trăsnea. Metoda catihetică o găsim, însă, prezentă în manuale chiar pînă în 1870. Astfel, în 1867, se tipăreşte „Catehismul dreptului administrativ romîn" de I. C. Lerescu, care prezintă sub forma de întrebări şi răspunsuri, idei confuze, antiştiinţifice, la fel, de altfel, ca şi „Catehismul economiei politice pentru clasele primare", tipărit în 1868, de P. S. Aurelian. Iar, în 1869, un oarecare M. Ratescu prezintă Ministerului spre aprobare „Manualul de agricultură", care „e lucrat în toate materiile lui cu întrebări şi răspunsuri, pentru studiul şcolarilor din şcoalele rurale". Autorul credea că „este de mare folos pentru şcolari rurali, un asemenea manual cu întrebări, prin care să se poată obişnui a răspunde la orice chestiune agricolă ce li s-ar face din materia cuprinsă!" [4].

Atîta vreme cît învăţătorii erau nepregătiţi, manualul trebuia să fie un ghid cît mai sigur, un îndrumător cît mai precis care să-i ajute a înlătura nepregătirea lor metodică. Astfel se explică, în genere, prezentarea sub formă de întrebări şi răspunsuri a materiei cuprinsă în unele manuale. E de remarcat că multă vreme, din aceeaşi cauză, unele ma-

---

[1] „Societatea pentru învăţătura poporului romîn" — Foaia mensuale — Anul I nr. 1, 1870, p. 6.

[2] Arh. stat. Buc. — Anul 1863 — Fond. Min. Instr. — Dosar nr. 417 — Dir. I.

[3] *I. Creangă, V. Răceanu* etc. — „Răspuns la criticele nedrepte şi calomniile înverşunate, îndreptate contra cărţilor de şcoală de către Domnul Ioan Pop Florantin" — Iaşi, 1888, p. 20.

[4] Arh stat. Buc. — Anul 1870 — Fond. Min. Instr. — Dosar nr. 125 — Dir I.

nuale aveau şi indicaţii metodice pentru învăţător. Amintim, de pildă, că în manualul „Elemente de istoria naturală, pentru trebuinţa clasei IV-a primară" de Dimitrie Iarcu — Ediţia V — Bucureşti — 1863, se dau cu literă mică, în josul fiecărei pagini, întrebări, care, după cum spune autorul în prefaţă, sînt „mai mult pentru învăţători". De asemenea, I. Creangă şi colaboratorii săi vor da în „Metoda nouă de scriere şi cetire" numeroase indicaţii metodice pentru învăţător. Abia mai tîrziu, manualele se vor elibera de aceste parazite imixţiuni metodice, devenind adevărate instrumente de muncă îndeosebi pentru elev, şi nu numai pentru cadrele didactice.

Nu insistăm mai mult asupra problemei structurii metodice a manualului. Prezentarea ei temeinică, ştiinţifică, comportă încă, desigur, îndelungate studii. Am vrea, însă, să amintim de un document preţios al timpului, aflat în dosarele prăfuite ale arhivelor, şi în care putem afla foarte interesante observaţii asupra structurii metodice a manualului. E vorba de un referat înaintat Ministerului, în octombrie 1867[1], de marele patriot şi om de ştiinţă Ion Ionescu de la Brad, care face observaţii critice asupra manualului pentru şcolile rurale „Principii de agricultură teoretică şi practică" de Manea Bellu. Pentru a argumenta că manualul respectiv „nu răspunde de loc la scopul ce se are în videre", Ion Ionescu de la Brad îl analizează adînc atît din punct de vedere al conţinutului, cît şi al structurii metodice şi al limbii. El atacă, în primul rînd, introducerea lucrării :

„...introducerea cărţei cuprinde idei fără legătură, premise fără concluzie, în favorul agriculturei".

Critică apoi felul cum sînt date definiţiile, subliniind ca nejust faptul de a se da definiţii în care să se utilizeze expresii figurate :

„Definiţia este făcută cu expresiuni figurate ce nu dau idea despre lucrul ce se caută a se defini, de exemplu : *„Ştiinţa, această lampă binefăcătoare, este creatoarea reformelor materiale, este auspiciul în jurul căruia s-a sfărmat bruta materie şi a devenit cultivabilă şi fructiferă, este, în fine, progresul artelor din care iznoveşte existenţa omului şi proprietatea sa"*. Din aceste cuvinte se înţelege că autorul ce le-a grămădit aici nu are ideea nici de ştiinţă, nici de artă, nici de materia brută, nici de fiinţa care face roade (fructe), nici de lucrarea puterilor naturei şi a facultăţilor omului în crearea avuţiei".

Ion Ionescu de la Brad arată apoi că, în altă definiţie dată de autor se găsesc termeni de prisos (două idei „exprimînd acelaşi lucru") şi chiar termeni contradictori : „în introducere se zice că agricultura este o ştiinţă, iar în definiţie că este o artă". Recenzentul demonstrează cu o logică strînsă că autorul nu cunoaşte nici teoria, nici practica agriculturii, de aceea comite grosolane erori ştiinţifice. Apoi, în manual, arată recenzentul nu sînt respectate nici alte cerinţe. Astfel, se dau teorii care nu sînt bine statornicite, ceea ce evident este o greşeală :

„In cartea aceasta, autorul se urcă, sau a luat din vreo carte urcarea, la teoriile cele cari încă nici între savanţi nu sînt bine statornicite, precum bunăoară, cînd spune cea ce a zis Saussure! fără a şti în ce stare se află acum ajunse ştiinţele ce dau concursul lor agriculturei şi care sînt noţiunile ce se dau despre dînsele în şcoala primară".

Faptul că autorul nu respectă cerinţele de vîrstă ale elevilor i se pare extrem de grav :

---

[1] Arh. stat. Buc. — Anul 1868 — Fond. Min. Instr. — Dosar nr. 417 — Dir. I

„A vide aceste materii tratate cu termini tehnici, ca expresiuni de alcali, de fosfați, de carbonați etc. — și cu amănunte ce pun în joc teoriile, ar crede cineva că autorul a avut de scop facerea unui tratat pentru copii ce au dobîndit mai multe pregătiri decît acele ce se predau în școalele sătești. Copiilor din aceste școli le trebuie un tratat care să le puie înainte faptele cele simple ce-i înconjoară, și să le arate elementele cu care ar putea să le rezoneze și astfel să poată dobîndi cele întîi cunoștințe elementare de agricultură".

Ce juste, adînci și „tinere" sînt și astăzi aceste idei, pe care Ion Ionescu de la Brad le-a formulat în urmă cu aproape 90 de ani!...

Autoritățile timpului, în loc să ceară însă unui om atît de competent să scrie el o astfel de lucrare, s-au mulțumit să roage pe autorul manualului recenzat să introducă în mare grabă unele mici modificări în lucrarea prezentată, în vederea aprobării ei ca manual școlar, deși, pe baza concluziilor lui Ion Ionescu de la Brad, era nevoie să se elaboreze o lucrare *cu totul nouă!*...

In deceniul al șaptelea dezvoltarea capitalismului continuă. Crește numărul întreprinderilor industriale. Războiul din 1877 și eliberarea de sub jugul turcesc au fost de mare importanță pentru progresul țării noastre, deoarece s-au creat condiții mai bune pentru dezvoltarea unor ramuri ale industriei și a transporturilor. Alarmate de mișcările maselor, burghezia și moșierimea, după reforma agrară din 1864, întăresc „monstruoasa" lor coaliție de exploatare a poporului, aducînd în țară un domnitor străin, pe prusacul de Hohenzollern.

Proletariatul își manifestă prezența și pe scena istoriei țării noastre; începe să se organizeze, își desfășoară tot mai aprig lupta. Lui îi revenea, încă de la sfîrșitul secolului al XIX-lea, „sarcina istorică de a duce societatea înainte, sarcina de a fi conducătorul și călăuzitorul transformărilor necesare în direcția burghezo-democratică pe cale revoluționară" [1].

Școala, ca totdeauna, nici în ultimele decenii ale secolului al XIX-lea, n-a putut sta în afara condițiilor social-istorice.

In expunerea de motive a proiectului de lege a învățămîntului, prezentat în parlament în 1886, D. Sturdza, fruntaș al partidului liberal, preciza că:

„Școala este o instituție publică organică, care are un singur fundament: *statul;* un singur și unic scop: *întărirea și asigurarea lui în viitor*" [2].

Ideea mărturisită în mod cinic că școala trebuie să urmărească întărirea și asigurarea statului burghez împotriva revoltei celor asupriți — va fi linia pe care o va respecta consecvent întregul învățămînt din țara noastră în dezvoltarea lui pînă la 23 August 1944. Se înțelege că manualelor școlare li se va cere să deservească aceleași scopuri. Controlul și aprobarea lor de către forurile oficiale vor constitui mijlocul de a le sili să se supună acestei cerințe. Neîndoielnic că, și în scopul realizării unei astfel de măsuri, au fost înființate, de pildă, în 1874, cele două comisii — una la Iași și alta la București — care trebuiau:

„...a examina din nou toate cărțile astăzi primite în școalele noastre, fie aprobate, fie neaprobate, a alege dintre ele pe cele bune, a exclude pe cele ce nu

---

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej* — Articole și cuvîntări — Ed. pentru lit. politică — 1952, ed. III, pag. 517.

[2] Proiectul de lege pentru învățămîntul primar al statului — Buc. 1924, p. 17.

mai corespund trebuinţelor, a motiva alegerea şi excluderea prin raporturi speciale către Ministerul cultelor şi instrucţiunei publice"[1] şi, de asemenea, a cerceta noile manuscrise.

Reorganizarea Consiliului permanent[2], în ultimul deceniu al secolului al XIX-lea, a mijlocit şi mai mult acţiunea de a da şcolii burgheze conţinutul învăţămîntului conform intereselor regimului burghezo-moşieresc. (De pildă, manualele fraţilor Nădejde, care pe atunci erau socialişti, deşi erau bune, n-au fost aprobate). Programele analitice introduse în 1890, pe care autorii de manuale erau obligaţi să le respecte în munca de elaborare, au impus tot mai mult nu numai volumul de cunoştinţe, ci şi o vădită interpretare a faptelor în spiritul ideologiei burgheze. În felul acesta, s-au introdus pe încetul în manuale: misticismul, obscurantismul, şovinismul. Necesitatea de a extinde învăţămîntul, impusă de dezvoltarea social-istorică a ţării, va sili regimul burghezo-moşieresc să promoveze totuşi unele exigenţe juste faţă de structura metodică, limba sau aspectul tehnic al manualelor.

Trebuie să arătăm, totodată că de multe ori, unii autori — oameni cu dragoste de popor — au ştiut să prezinte şi în timpul acela, în manuale, idei înaintate, ştiinţa adevărata. (De pildă, St. C. Mihăilescu, P. Poni etc.).

După 1870, problema calităţii manualelor interesează un număr tot mai mare de oameni înaintaţi ai timpului. De aci, atacuri tot mai vehemente, în presa vremii, împotriva manualelor slabe. M. Eminescu, care, în timpul cînd a fost revizor şcolar, a cunoscut direct şi adînc toate relele şcolii timpului, n-a putut să ocolească o problemă atît de importantă. El recomanda călduros învăţătorilor în timpul inspecţiilor sale şcolare manualele bune ale lui I. Creangă. A şi scris despre „Învăţătorul copiilor", ca despre un manual care s-ar putea recomanda „nu numai copiilor mici, ci şi multor din cei mari"[3]. În schimb, el a atacat vehement manualele rele. (De pildă, vorbind de „Manualul de sintaxă romînă" de C. S. Stoicescu şi D. St. Călinescu îl califică drept „o încercare greşită"[4], datorită gravelor greşeli de limbă prezente în manual). Contactul cu şcoala, cunoaşterea părţilor bune sau rele ale manualelor existente, dragostea pentru poporul nostru pe care îl dorea cult şi fericit, i-au ajutat lui M. Eminescu să formuleze unele cerinţe juste în legătură cu elaborarea manualelor: necesitatea exprimării plastice, concrete, îndeosebi, în manualele pentru copiii de vîrstă mică, limba îngrijită în care trebuie să fie scrise manualele etc. Este important, în special, modul cum concepea M. Eminescu posibilitatea îmbunătăţirii continue a manualelor şcolare. Aceia care trebuie să ajute, în primul rînd, la îmbunătăţirea manualelor sînt practicienii, care le folosesc în munca lor şcolară. Observaţiile lor transmise autorului, trebuie să constituie pîrghia de ridicare continuă a nivelului calitativ al manualului:

„Căci numai astfel se şi creează o adevărată literatură didactică: prin munca comună a întregului corp învăţătoresc. O carte relativ mai bună, punîndu-se în

---

[1] *C. Lascar* şi *I. Bibiri* — Colecţiunea legilor, regulamentelor, programelor de la 1864—1901 — Buc. 1901, p. 304.

[2] *C. Lascar* şi *I. Bibiri* — Op. cit. — p. 177.

[3] „Timpul", — din 8 mai 1880.

[4] „Timpul" — 1878.

școale, învățătorii bagă de seamă care părți ale materiei sînt prea greu formulate pentru priceperea copiilor, își fac observările, iar autorul în urmă preface ceea ce recunoaște el însuși că e prea greu stilizat" [1].

Ideea necesității creației pedagogice comune a întregii mase a cadrelor didactice, în vederea dezvoltării învățămîntului, îl arată pe M. Eminescu și ca un luptător pentru o gîndire pedagogică înaintată.

De altfel, ideea îmbunătățirii manualelor îl frămîntă și pe un alt mare scriitor al timpului, chiar în aceeași perioadă. E vorba de Al. Odobescu, care într-un articol, publicat în ziarul „Romînul", în 31 octombrie 1876, se ocupă și de problema „cărților didactice, unul din elementele principale ale învățămîntului". Odobescu își pune întrebarea: Cum pot fi dobîndite manuale mai bune decît cele existente? Răspunsul său e foarte judicios și include un întreg plan de măsuri în vederea realizării scopului propus.

„Ca să le obținem bune, spune Odobescu, este, credem de neapărat ca mai întîi de toate să se determine, prin oameni cu cunoștințe speciale de toate imensele progrese moderne ale pedagogiei, o programă bine precizată a învățămîntului. Această programă cată să prevadă distribuirea materialelor de învățămînt de pe ani sau de pe vîrste, de pe clase și, de s-ar putea, chiar, de pe lecțiuni, adică arătînd materia ce fiecare lecțiune plus-minus va cuprinde. Apoi iar ea trebuie să arate foarte lămurit metodul de pe care fiece materie are să se predea școlarilor. Cînd ea va fi stabilită în toate minuțioasele ei împărțiri, noi credem că nu este alt mijloc mai nimerit de cît acela de a însărcina pe bărbați speciali cu redactarea textelor, adoptîndu-se pentru toate oarecare principii atît pentru natura stilului, cît și pentru limba și ortografia, ce se va întrebuința în redacțiune.

Vînzarea unor asemenea cărți — care au un debit considerabil, deși sînt și trebuie să fie de un preț minim — vînzarea lor, zicem, poate constitui un fond special al cărților didactice, care ar servi atît pentru tipărirea continuă a lor, cît și pentru remunerarea autorilor însărcinați cu redactarea și neîncetata revizuire a textelor, în edițiunile succesive.

Negreșit că pentru redactare și reviziune se vor avea totdeauna în vedere cărțile didactice ce s-au publicat și se publică în alte țări; dar iarăși localizarea lor va trebui studiată cu cea mai mare atenție, pentru ca literatura școalei să fie totdeauna o literatură adevărat națională" [2].

Cerințele față de cartea școlară, sinteză a ideilor exprimate mai sus, le va exprima Al. Odobescu, cîțiva ani mai tîrziu, în 1892, într-o conferință, ținută la Ateneu și apoi publicată într-o revistă pedagogică:

„Ea (n.n. cartea) trebuie să cuprindă, spunea Odobescu, numai materii alese, și toate cu folos; trebuie ca acele materii să fie bine coordonate și lămurit explicate; trebuie ca limba în care e scrisă, precum și ideile într-însa dezvoltate, precum și obiectele în ea descrise, să nu rătăcească, să nu încurce mintea copiilor; să n-o depărteze nici s-o înlăture de pămîntul lor natal" [3].

Lupta oamenilor înaintați pentru un manual mai bun se intensifică, odată cu apariția în 1881 a revistei „Contemporanul", unul din organele fruntașe ale presei mișcării noastre muncitorești de atunci. Timp de 10 ani, revista „Contemporanul" a desfășurat o rodnică și multilaterală activitate, căutînd să lămurească științific principalele probleme sociale, politice și culturale ale epocii. Revista a avut o puternică influență asupra întregii vieți politice și culturale din țara noastră. În cadrul fronturilor de luptă ale revistei „Contemporanul", bătălia pentru manuale

---

[1] „Curierul de Iași" — 4 septembrie 1877.

[2] „Romînul" — duminică 31 oct. 1876.

[3] *Al. Odobescu:* „Un leac pentru copilăria noastră" — în „Revista pedagogică", Anul I, nr. 3—4, martie-aprilie 1892.

mai bune a ocupat un sector principal. Chiar în primul număr al revistei, în cuvîntul către cititori, revista şi-a mărturisit intenţia hotărîtă de a participa intens la această luptă.

„Scopul nostru mai e de a purta o luptă înverşunată în contra producţiunilor ştiinţifice greşite şi mai ales contra cărţilor de şcoală, căci dacă acestea vor fi rele, atunci nu putem aştepta nimică, nici de la generaţiunea nouă. E ceva grozav, cînd te gîndeşti, cîte superstiţii, cîte greşeli grosolane, cîtă ignoranţă se arată la iveală în cărţile menite a lumina inteligenţa copiilor" [1].

Nanianii, Zamfiropolii, Dîmbenii, Climeştii, toată pletora autorilor de manuale rele au fost atacaţi cu vehemenţă, rînd pe rînd, în paginile revistei. „Contemporanul" a ştiut însă să semnaleze, în acelaşi timp, existenţa manualelor mai bune, care au aflat totdeauna la colaboratorii revistei o justă preţuire. Astfel, „Istoria universală" de A. D. Xenopol era socotită, pentru timpul acela, ca „un op istoric vrednic de laude", fiind „o carte adevărat ştiinţifică" [2]. De asemenea, I. Creangă a fost lăudat pentru partea literară din „Învăţătorul copiilor", deşi revista nu s-a sfiit să arate inexactităţile din partea ştiinţifică a manualului respectiv [3]. Care erau cerinţele pe care „Contemporanul" le ridica în privinţa manualelor şcolare? Revista protestează, mai întîi, împotriva manualelor plagiate şi care nu vădeau un efort de adaptare originală din partea autorilor. Şi numărul acestora era destul de mare! În al doilea rînd, „Contemporanul" a luptat pentru autenticitatea ştiinţifică a conţinutului manualelor, demascînd, fără cruţare, toate „monstruozităţile ştiinţifice", aflate în unele cărţi şcolare. „Eclipsele inelare de lună" [4], „Muntele cel mai înalt al Romîniei este Ceahlăul" [5], „Pămîntul este un glob solid, pus în centrul cerului" [6] — iată numai cîteva din greşelile grosolane de conţinut, atacate corosiv în paginile „Contemporanului". Dar revista a militat şi pentru respectarea unor juste cerinţe pedagogice, în elaborarea manualelor. Criticînd, de pildă, manualul de zoologie al lui B. Nanianu, se arată că se dau unele cunoştinţe neadecvate vîrstei elevilor mici sau că e „încărcată cu termeni ştiinţifici, despre care elevii nici n-au idee, precum: afinitate chimică, oxizi, sulfuri, cloruri, săruri etc." [7]. Exprimarea în limba obişnuită, adecvată vîrstei, nu trebuie să ducă însă la scoborîrea nivelului ştiinţific al problemelor; explicarea trebuie să fie conformă cu ultimele descoperiri ştiinţifice, însă într-o formă care să fie pentru cel care le studiază, cît mai clară [8]. „Contemporanul" a insistat, de asemenea, asupra limbii în care sînt scrise manualele şi asupra prezentării lor tehnice.

Acţiunea pentru îmbunătăţirea manualelor existente a fost îmbrăţişată şi de alte organe ale presei mişcării muncitoreşti din acel timp. Astfel, în revista „Şcoala nouă", R. Ionescu-Rion scrie, în septembrie 1889, un articol, „Civilizaţia noastră", în care dezbate critic şi problema manualelor şcolare, demascînd forurile oficiale care nu aprobă manualele bune şi în schimb aprobă, pe cele proaste.

---

[1] „Contemporanul", Anul I, Iaşi 1882, p. 1.
[2] Idem, p. 32.
[3] Idem, p. 205 şi 339.
[4] Idem, p. 18.
[5] „Contemporanul", Anul 1886, p. 476.
[6] Idem, p. 535.
[7] şi [8] „Contemporanul", Anul I, 1882, p. 49 şi p. 52.

„Arnăuții ministeriali, puși ca să revizuiască cărțile, ce sînt destinate a fi puse în mîna elevilor, taie și despoaie în dreapta și în stînga cărțile bune și, prin înaltă-le ignoranță, ajung la elevi cărți de feliul celor din care am citat frumusețile de mai sus!" [1].

Influența presei mișcării muncitorești era foarte puternică. Marii scriitori ai vremii încep să se preocupe și ei de problema manualelor, fie criticînd manualele existente, fie colaborînd ei înșiși la elaborarea unor manuale. Al. Vlahuță socotește majoritatea manualelor de limba română „o devărată nenorocire" [2]; B. Delavrancea susține că manualele de gramatică sînt scrise de „ignoranți", „decalcate pe geam de pe gramaticile germane și franceze" [3]; I. L. Caragiale pledează pentru o bună „Carte de citire" [4]. G. Coșbuc cere ca literații să ajute la elaborarea manualelor școlare (în articolul „Literatura didactică", publicat în *Epoca* — din decembrie 1896) și dă exemplu personal, colaborînd la alcătuirea a numeroase manuale. Al. Odobescu și I. Slavici vor lucra și ei la alcătuirea de manuale școlare, mult mai bune ca în trecut.

Dar sub influența presei mișcării muncitorești această preocupare pentru îmbunătățirea calității manualelor școlare o vor manifesta și oamenii școlii.

„Dintre toate cărțile aprobate de onor. Ministerul Cultelor și Instrucției publice, spune o institutoare de la o școală din Piatra-Neamț, nu știu dacă a patra parte merită să figureze prin școli și e greu de înțeles cum de s-au aprobat. Oare onor. Consiliul superior al Instrucției nu cercetează acele cărți înainte de a le aproba? Și în caz cînd le cercetează cum se face de aprobă niște cărți așa de rele?" [5].

Spiru Haret, care în acel timp era inspector general, a fost viu impresionat de aceste proteste legitime ale cadrelor didactice și ale oamenilor înaintați ai timpului. El se face ecoul lor în rîndurile consacrate manualelor școlare, din raportul său înaintat, în 1884, Ministerului. Iată ce spune, în această privință, Spiru Haret:

„Lipsa de metodă, frazele greoaie, întortochiate, pretențioase și pline de cuvinte streine, nepotrivirea cu inteligența copiilor cărora se adresează, erorile de fapte sau teoriile învechite și părăsite de toată lumea, iacă ce le caracterizează. Multe dintr'însele sunt traducțiuni rău făcute, în cari s'au păstrat pînă și dispoziția frazei streine; altele sunt reproduceri de a doua sau a treia mînă după vre-o traducție, și cuprind toate defectele ce a adăugit fiecare nou autor la lucrarea celuilalt. Puține din ele au fost făcute în conformitate cu vre-o programă; și chiar acelea au pierdut pe urmă acest avantaj prin schimbările programelor.

Cărți de felul acesta inundă școalele, unele neautorizate, cele mai multe însă avînd aprobațiunea Ministerului a cărui dobîndire nu prezintă nici o greutate. Cărțile cele bune, cari sunt în minoritate, sunt năbușite de celelalte, așa că concurența excesivă a unor lucrări proaste pe de o parte, nesiguranța ce rezultă din schimbarea programelor pe de alta, împiedică aparițiunea unor lucrări serioase" [6].

Trebuie să insistăm, în mod deosebit, asupra influenței pe care a exercitat-o mișcarea muncitorească și presa ei asupra unor publicații pedagogice ale timpului. Amintim, în acest sens, de „Revista învățătorului", apărută în 1890, care critică măsurile Ministerului instrucției „ce au intențiunea de a menține actualul echilibru dintre clasele societății, or de

---

[1] „Școala nouă" — Anul I, nr. 5 din 15 sept. 1889.
[2] „Limba română în școala noastră" — în „Armonia" — Anul III, nr. 113 din 6 oct. 1881.
[3] „Lupta literară" — Anul I, 1887, nr. 1.
[4] „Epoca" din 28 și 29 aug. 1897.
[5] Revista „Asachi" — Anul III, nr. 6, din 31 mai 1884.
[6] „Operele lui Spiru Haret" — Vol. I, București, p. 75.

a cultiva pe fiecare în parte, avînd în vedere trebuinţele ce şi-au creat clasele puternice în detrimentul celor mai slabe" [1].

In paginile acestei reviste pedagogice, problema manualelor este atacată, deseori, în spiritul ideilor „Contemporanului". Ne oprim, însă, la o problemă cu totul nouă, în dezvoltarea literaturii noastre pedagogice: necesitatea unei critici ştiinţifice a cărţilor didactice. Această problemă este ridicată cu toată seriozitatea în articolul „Scopul criticei didactice" [2]. de înv. I. Ciocîrlie. Direct influenţat de critica ştiinţifică gheristă în domeniul literaturii, autorul se preocupă de problema fundamentării unei critici ştiinţifice a manualelor didactice.

„Numai prin o critică convingătoare şi folositoare vom putea face să se cunoască puţinele cărţi didactice bune ce avem în literatura noastră didactică, de cele rele care nu fac alt serviciu societăţii de cît de a tîmpi încă din faşă frageda inteligenţă a viitorilor cetăţeni".

Pentru a aprecia just o carte didactică îţi trebuie o pregătire, o educaţie. „Şi cine ar putea face această educaţie de cît critica didactică?" se întreabă autorul. Protestînd împotriva criticii didactice improvizate sau subiective, I. Ciocîrlie arată necesitatea unei critici didactice ştiinţifice, care „trebuie să aibă un plan în analiza ce voieşte a face unei cărţi didactice". Critica didactică ştiinţifică trebuie să fie de folos atît autorului manualului, cît şi „celor cunoscători în de ale didacticei". Cum trebuie făcută o astfel de critică pentru a fi ştiinţifică?

Ea trebuie „...să privească o operă didactică ca un product şi ca atare să-l analizeze — cum fac ştiinţele naturale — căutîndu-i pricinile, ce i-au dat naştere, precum şi foloasele ce ar putea aduce în educaţie. Odată ce criticul are cartea în faţă se întreabă, care este legătura dintre autor şi cartea sa, precum şi de pricinile care au hotărît caracterul operei; apoi va arăta influenţa ei în educaţie întrucît ea uşurează şi simplifică metoda de predare, precum şi mijloacele prin care acea carte influenţează.

In felul acesta, lucrarea criticului devine serioasă şi cere o adîncă pătrundere a legilor psihologice, a artei de a educa şi instrui, căci acestea îl ajuta în cercetarea şi analiza, ce trebuie să facă, cu alte cuvinte, o critică ştiinţifică şi metodică" [3].

In continuare, se arată care sînt criteriile care trebuie să stea la baza unei astfel de critici ştiinţifice. Susţinînd unitatea dintre instrucţie şi educaţie, autorul arată în mod just că trebuie să se urmărească în aprecierea unei cărţi didactice „cunoştinţele ce cuprinde, metoda şi stilul ei".

Din păcate acest articol foarte interesant a rămas neterminat, deoarece revista, în 1892, din lipsă de fonduri, îşi suspendă activitatea. Totuşi, problema ridicată de autor, cu toate stîngăciile în rezolvare, rămîne o problemă importantă şi pentru ştiinţa noastră pedagogică.

In faţa valului crescînd de proteste împotriva manualelor existente, Spiru Haret încearcă, în timpul ministeriatului său, să aducă o ameliorare prin instituirea în 1901, a monopolului statului asupra abecedarelor

---

[1] „Revista învăţătorului" — Anul II, nr. 1, oct. 1891.

[2] „Revista învăţătorului" — Anul I, 1890, nr. 2 şi 3 şi Anul I nr. 7 şi 8.

[3] Influenţa criticii gheriste este evidentă nu numai în idei, ci şi în expresiile folosite. Amintim, în acest sens, cuvintele lui Gherea în legătură cu critica ştiinţifică. Gherea susţinea că aceasta „priveşte o operă literară, ca un product şi îl analizează ca atare, cum fac ştiinţele naturale căutînd pricinile ce i-au dat naştere. Cînd critica are înainte o operă literară, se întreabă care e pricina cea mai apropiată. Bine înţeles această pricină este artistul, creatorul operei, deci cea dintîi grijă a criticei este de a statornici o legătură de cauză între opera artistică şi artistul creator" — Articolul „Asupra criticei", în „Studii critice" — Vol. I, ed. V, Buc. p. 31.

și manualelor de citire pentru învățămîntul primar, alese pe baza unui concurs.

Rezultatele acestei acțiuni n-au fost însă prea satisfăcătoare.

In materialele anchetei făcută în 1906 printre cadrele didactice în legătură cu problemele învățămîntului primar, plîngerile împotriva manualelor sînt numeroase. Foarte mulți învățători scriu despre manuale:

„Sînt prea abstracte: ar trebui să fie făcute mai pentru mintea copiilor. Ministerul ar trebui să însărcineze o comisie din oameni destoinici, literați și pedagogi, cari să lucreze sau să cerceteze cu deamănuntul cărțile" [1].

Glasuri numeroase de protest s-au ridicat și împotriva monopolului, cărților școlare, care ar împiedeca emulația între autori, necesară îmbunătățirilor preconizate; acest lucru va duce, în cele din urmă, la înlăturarea monopolizării manualelor (în 1913), cînd se revine la aprobarea cărților făcute de autori, de către consiliul permanent al Ministerului, ajutat de niște comisiuni speciale [2].

Dacă în privința structurii metodice și a prezentării stilistice a manualului se duce lupta pentru dobîndirea de noi succese, în ceea ce privește conținutul lor se accentuează și mai mult ideologia burgheză.

Să nu uităm că, la începutul secolului al XX-lea, dezvoltarea capitalismului se intensifică atît în industria, cît și în agricultura noastră. Capitalismul, intrat în ultimul său stadiu — stadiu imperialist — va aduce tot mai multe suferințe atît clasei muncitoare în dezvoltare, cît și țărănimii. In 1907, țărănimea, lipsită de pămînt, disperată de condițiile de viață din ce în ce mai grele, aprinde flacăra răscoalei în întreaga țară. In multe părți, proletariatul susține lupta țărănimii răsculate. Conducătorii regimului burghezo-moșieresc, înspăimîntați de gîndul că ar putea pierde puterea, folosesc cele mai barbare mijloace pentru înăbușirea răscoalei. 11.000 de țărani sînt uciși cu sălbăticie. După 1907, burghezia și moșierimea, de teama unor noi răscoale, iau o serie de măsuri cu ajutorul cărora sperau să împiedece, pe viitor, revolta exploataților. Școala și oamenii școlii n-au fost nici ei „uitați" de conducătorii regimului burghezo-moșieresc.

Manualele, care imprimă, în bună parte, conținutul învățămîntului, trebuiau să urmărească realizarea acestor intenții ale regimului. Dăm, în acest sens, un singur exemplu. Intr-o broșură oficială, publicată de Ministerul Instrucției și Cultelor în 1907, se exprimă pe șleau acest lucru. Amintindu-se de faptul că pentru anul școlar 1908—1909, se va elabora un nou abecedar, se spune:

„Venind după răscoala țărănească, care a adus aminte că în adîncimile poporului romîn vecuiește încă o tristă lipsă de cultură intelectuală și etică, orice carte menită să-i fie de folos trebuie să ție seamă de această anarhică revelație. Orice carte și orice educator trebuie *să caute a înrăuri cît mai de cuvreme și cît se poate mai adînc caracterele care au făcut-o cu putință*" [3] (Sublinierea noastră).

Concluzia: noul abecedar trebuie, chiar de la primele pagini, să ajute claselor exploatatoare la educarea viitorilor asupriți în spiritul „eticii", supunerii și a resemnării! Pe lîngă aceasta, faptul că, în locul metodei

---

[1] „Ancheta învățămîntului primar" — Vol. II, Buc. 1907, pag. 305.

[2] „Regulamentul pentru cercetarea și aprobarea cărților didactice de curs primar" (în „Călăuza membrilor corpului didactic" — Buc. 1913, pag. 157).

[3] Ministerul Instrucției și Cultelor — Păreri despre abecedar de *G. Bogdan-Duică* — București, 1907, pag. 4.

fonetice folosită pînă atunci, se introduce în mod oficial metoda cuvintelor normale în predarea abecedarului, a însemnat un pas înapoi în domeniul metodicii predării scrierii și citirii în clasa întîi.

Insă „socotelile" conducătorilor regimului burghezo-moșieresc n-au prea dat rezultate!

După primul război mondial, sub influența puternică a Marii Revoluții Socialiste din Octombrie, avîntul revoluționar al maselor muncitoare crește. În 1921, a fost creat Partidul Comunist din Romînia, care, chiar din primele zile ale existenței sale, a dus o luptă eroică și glorioasă, în fruntea clasei muncitoare, împotriva regimului burghezo-moșieresc.

În perioada dintre cele două războaie mondiale, școala burgheză devine și mai mult un instrument al dictaturii regimului exploatator.

Prin „Legea pentru învățămîntul primar al statului" din 1924, se cerea învățătorilor ca, la predarea lecțiilor, să insufle elevilor „respectul pentru așezămintele țării" (art. 133) [1]. Totodată, deoarece, legea susținea că învățătorii trebuie să aibă chipurile o misiune „de armonie socială", le era interzis a preda în școală împotriva „ordinii de stat", iar în afara școlii „a profera injurii la adresa autorităților și conducătorilor țării", „a face agitații împotriva formei de guvernămînt și a ordinii de stat; a lua parte la greve, la demonstrațiuni împotriva autorităților legale" (art.134) [2]. În felul acesta guvernul burghezo-moșieresc socotea că va rupe masa cadrelor didactice — siluindu-i gîndirea, simțirea și voința — de lupta Partidului Comunist, scos atunci în afara legilor. După 1933, în timpul instaurării dictaturii fasciste și a dezlănțuirii criminalului război antisovietic, școala capătă un caracter și mai reacționar.

Manualele școlare apărute între cele două războaie mondiale, au oglindit aceste tendințe ale școlii burgheze. Caracteristic pentru ele era, de pildă, felul cum se vorbea despre Uniunea Sovietică. La început, în primii ani după Revoluția din Octombrie, autorii de manuale continuau să vorbească tot despre Rusia țaristă, ca și cum nimic nu s-ar fi petrecut, după 1917, pe scena istoriei mondiale. Astfel, în manualul de geografie „Europa pentru cursul secundar" de S. Mehedinți din 1919, retipărit și în anii următori, se vorbește mereu despre țar ca „stăpînitor politic" al Rusiei! Mai tîrziu, cînd prezența Uniunii Sovietice nu mai putea fi totuși „camuflată", manualele școlare se întreceau, care mai de care, în a da informații false despre Marea Patrie a Socialismului. Astfel, pentru a da doar un singur exemplu, în 1939, atunci cînd în Uniunea Sovietică bătălia împotriva analfabetismului cîștigase victoria deplină, manualele de geografie din școala noastră susțineau, în mod intenționat mincinos, că 80% din populație este analfabetă în U.R.S.S. [3].

Direct sau indirect, putreda ideologie burgheză impregna conținutul manualelor. Falsificarea sau mutilarea adevărului, cunoștințe sterpe, rupte de realitate erau de asemenea prezente în numeroase manuale. Chiar exemplele date în unele manuale de gramatică sau de logică urmăreau, de cele mai multe ori, să educe tineretul în spirit șovin, mistic, obscu-

---

[1] și [2] „Proiect de lege pentru învățămîntul primar al statului și învățămîntului normal-primar" Buc. 1924, p. 38.

[3] Ministerul educației naționale — „Geografie pentru clasa a II-a normală" — 1939, pag. 213.

rantist. Astfel, în manualul de Logică de Al. Bogdan — ediția din 1938, se dă următorul exemplu de silogism, care era o invitație directă la acceptarea misticismului de către tineretul nostru școlar:

Popoarele agricole sînt înclinate spre misticism.
Romînii sînt un popor agricol.
Deci: Romînii sînt înclinați spre misticism.

Bineînțeles că autorul s-a ferit să descopere elevilor grosolana falsificare a adevărului din premise și din concluzie!

În fruntea acelora care luptau împotriva școlii și a conținutului reacționar al învățămîntului burghez, a stat Partidul Comunist din Romînia, care prin presa sa ilegală sau legală a militat neînfricat pentru un învățămînt progresist, pus în slujba poporului. În veacul trecut presa mișcării muncitorești, îndreptîndu-și atacurile împotriva manualelor școlare, dăduse bătălia atît pentru un înalt caracter științific al conținutului, cît și pentru justa prezentare metodică, stilistică și tehnică a materialului. Între cele două războaie mondiale, în multe manuale, cerințele metodice, stilistice și tehnice erau, în bună parte, respectate, ca urmare a luptei dusă de cadrele didactice. De aceea, presa ilegală și legală a partidului, intelectualitatea progresistă au demascat, în deosebi, putreda ideologie burgheză prezentă în manuale și au militat pentru cărți școlare cu conținut științific, avînd la bază ideologia înaintată a clasei muncitoare, și ieftine, pentru a putea fi la îndemîna tuturora.

În anul 1925, în revista „Viața universitară", se arăta de pildă, că:

„...manualele de limba romînă neglijează studiul critic, iar pe de altă parte, cuprind operele unor scriitori cari dacă sînt guvernamentali, nu înseamnă că sînt și de talent" [1].

În revista „Cultura proletară" (1926), se arăta că, în manuale, bucățile de istorie națională:

„tind să îmbibe spiritul elevului cu admirație față de personalitățile izolate și cu neglijarea completă a maselor în dezvoltarea fragmentului de omenire din care face parte" [2].

„Cuvîntul liber", „Era nouă", ca și celelalte publicații ale partidului, vor ridica, de multe ori, problema manualelor școlare. În jurul acestei acțiuni sînt mobilizați și unii din scriitorii timpului. Astfel, Lucia Demetrius a scris, în „Cuvîntul liber", despre „Abecedare și cărți de cetire" [3]. Geo Bogza a scris și el despre „Abecedare" [4].

Sub influența luptei partidului, au apărut și unele manuale mai bune, mai adecvate unor cerințe științifice. Amintim, de pildă, de manualele elaborate de M. Sadoveanu, în colaborare cu G. Topîrceanu. Dar, în condițiile cenzurei burgheze și autorii acestor manuale au trebuit să plătească tribut ideologiei oficiale.

„In situația școlii, în situația învățătorimii și în conținutul învățămîntului, spune tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej, s-a petrecut o schimbare hotărîtoare după eliberarea țării noastre de către Armata Sovietică, după răsturnarea regimului burghezo-moșieresc de către oamenii muncii, conduși de Partidul Comunist Romîn" [5]

---

[1] Viața universitară — Anul I, 1925, nr. 6.
[2] Cultura proletară — Anul I, 1926, nr. 2.
[3] Cuvîntul liber — Anul II, 1935, nr. 32.
[4] *Geo Bogza* — Anii împotrivirii — Ed. Tineretului — 1935, pag. 532.
[5] *Gh. Gheorghiu-Dej* — „Articole și cuvîntări" — ed. III, E.P.L.P. 1952, p. 612.

După 23 August 1944, sub conducerea și îndrumarea permanentă a partidului, s-a făurit școala nouă, democrat-populară. Reforma învățămîntului, inițiată de partid, a marcat hotarul între școala trecutului și școala de azi. Ea a schimbat structural conținutul învățămîntului și ca atare, implicit și al manualelor. De la 23 August 1944 și pînă astăzi, istoria manualului a cunoscut însă etape diferite. Imediat după eliberarea patriei noastre de către Armatele Sovietice, a urmat, pe linia învățămîntului, o perioadă de desfascizare și democratizare a școlii. Manualele au urmărit și ele acest obiectiv; a fost, în primul rînd, îndepărtată din manuale, otrava ideilor șovine, fasciste, antisovietice. Mai tîrziu, prin 1947, încep să apară primele manuale în care se încearcă o primenire științifică a materialului, în lumina învățăturii marxist-leniniste. Amintim, în acest sens, de manualele: Istoria evului mediu, Istoria modernă și contemporană, Istoria filozofiei, Limba și literatura romînă — apărute sub îngrijirea unor colective de profesori. Că aceste manuale conțineau multe greșeli grosolane în interpretarea unor fapte e foarte adevărat. Totuși ele au însemnat o punte necesară pentru a trece la conținutul just științific și ideologic din manualele actuale, alcătuite pe baza experienței școlii sovietice.

Străduința de a oglindi în manuale un conținut cu adevărat științific expus partinic n-a fost de loc ușoară. Numai îndrumarea și ajutorul permanent al partidului a făcut ca, de pildă, de la interpretarea sociologizantă din „Tezele provizorii de istoria literaturii" (1950) să se treacă la expunerea științifică din actualele manuale de Istoria literaturii romîne.

Editura de stat didactică și pedagogică — creată pe baza Hotărîrii C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri, din 16 august 1951, a contribuit, desigur, la dobîndirea multor succese în munca de elaborare a manualelor. Fără a face un bilanț, subliniem, de pildă, că tirajul manualelor noastre actuale atinge cifre uriașe față de trecut. A crescut foarte mult numărul titlurilor de manuale. Tipărim numeroase manuale pentru școlile cu limba de predare a celor 15 minorități naționale din patria noastră. Față de manualele trecutului, îmbîcsite de misticism, de șovinism, manualele noastre actuale marchează cu certitudine o etapă nouă, superioară în istoria manualului în țara noastră.

Cum se explică totuși că învățătorii și profesorii noștri le aduc azi numeroase obiecții critice? Greșesc, oare, cadrele noastre didactice? Nu. Dimpotrivă ele au chiar datoria să semnaleze lipsurile existente în manuale. Deși manualele actuale sînt mult superioare manualelor din trecut, ele n-au ajuns încă să corespundă sarcinilor măreți ce stau astăzi în fața școlii noastre.

Cum putem totuși dobîndi rezultatele dorite?

Din tot ce-a fost bun și înaintat în trecut să culegem învățămintele, care ne-ar putea ajuta astăzi ca, urmînd exemplul școlii și pedagogiei sovietice, să dăm cadrelor noastre didactice manualele corespunzătoare înaltei lor misiuni de educare comunistă a tinerei generații.

Ideea este, desigur, cunoscută. Dificultățile încep însă cînd e vorba de înfăptuirea ei. Putem și trebuie să învingem toate piedicile. Manualele de azi vor ajuta la făurirea cetățenilor de mîine ai patriei noastre socialiste. Ce mare răspundere apasă pe umerii noștri! Să ne străduim, de aceea, cu toți, pentru a îndeplini cît mai bine această sarcină de mare cinste.

DESPRE PRIMELE MANUALE ŞCOLARE CU CONŢINUT ŞTIINŢIFIC DIN ŢARA NOASTRĂ

I. POPESCU-TEIUŞAN
profesor-Craiova

La începutul secolului al XIX-lea, au apărut la noi primele înjghebări şcolare cu un caracter mai statornic. Ele apărură la Iaşi, Arad şi Bucureşti. Şcolile create în aceste oraşe din împrejurări diferite şi pentru scopuri diferite, au avut totuşi ceva comun: au izbutit, prin dîrzenia oamenilor care au lucrat în ele, să impună un curent care odată pornit a continuat apoi să aibă o tot mai mare dezvoltare în viitor.

Şi în Blaj s-a deschis încă de la începutul celei de a doua jumătăţi a secolului al XVIII-lea o şcoală pentru uzul romînilor; era însă prea medievală în formă, avînd limba latinească drept limbă de predare şi un conţinut bisericesc la baza materiilor de învăţămînt. Un învăţămînt cu o direcţie practică, care să necesite introducerea ştiinţelor exacte în planurile de învăţămînt, alături de cele literare şi „moraliceşti", deci a acelor cunoştinţe absolut trebuitoare progresului economic şi cultural, a luat fiinţă abia în primele două decenii ale secolului al XIX-lea în cele trei oraşe amintite; în şcoala pedagogică de la Arad, înfiinţată la 1812, cursul de inginerie de la Iaşi înfiinţat de către Gh. Asachi (1813), iar la Bucureşti în şcoala lui Gh. Lazăr de la Sf. Sava, înfiinţată în 1818. Aceste începuturi ale învăţămîntului ştiinţific, deşi limitate, nu întîrzie să intereseze masele şi să se răspîndească în popor. Ele corespundeau transformărilor social-politice de la începutul secolului al XIX-lea cînd burghezia era în plină ascensiune.

Aceste noi aşezăminte şcolare au luat asupra lor, spre deosebire de şcolile în care se preda în alte limbi, sarcina de a tipări cărţi didactice romîneşti.

In „Chemare la tipărirea cărţilor romîneşti", Buda 1821, C. Diaconovici Loga scria: „Mult am rămas îndepărtaţi de cunoştinţa cea definitivă a învăţăturii din pricină că nu am avut pretutindeni şcoli trebuincioase, nu am avut vrednici învăţători, nici cărţile cele de lipsă... Iată acum şcoli avem unde se cresc învăţătorii spre luminarea tinerimii şi a neamului... Ne trebuiesc mai departe cărţi, din care să se poată citi şi învăţa pruncii ca şi cei ce sînt îndepărtaţi de şcoală... Numai cărţi de tot felul să căutăm a face..."[1].

De aceeaşi părere era şi Gheorghe Lazăr, care avînd experienţa lecţiilor ţinute fără cărţi, scria şi el în apelul la subscrierea pentru cursul de

[1] *C. Diaconovici Loga* „Chemare la tipărirea cărţilor romîneşti", Buda, 1821, pag. 8.

matematici din 1822: „Piedica cea mare a neiuțitei pășiri a științelor a fost și este netipărirea cărților scolastice... pentru că numai cu scrisul păşeşte predarea, nu numai cu zăbavă ci şi cu greşelile neapărate“ [1].

Gh. Asachi îndemna şi el cu fapta, alcătuind şi tipărind cărțile lui de științe, cum au fost „Aritmetica teoretico-practicească“, „Algebra“ din 1818 [2], mai tîrziu, publicate în serie sub titlul: „Elemente de matematică“: aritmetică 1836, algebră 1837 şi geometria elementară 1838 [3].

Şcoala grecească din Principate, cu academiile domneşti din Iaşi şi Bucureşti, îşi avea cărțile ei didactice, dintre care un număr destul de mare erau cărți pentru științele exacte: aritmetica, algebra, fizica, elemente de chimie, botanică, zoologie, alături, firește de manuale de filozofie, teologie, gramatică şi retorică, istorie şi geografie [4]. Dar aceste cărți nu mai puteau fi de folos şcolilor naționale şi de aceea Lazăr, Asachi, Eliade, Poenaru ş.a. îşi căutau în altă parte modelele pentru manualele lor.

Era o muncă grea de îndeplinit şi se impunea să se lucreze cu grabă.

Pentru că direcția nouă ce se da învățămîntului era oarecum realistă, practic legată de condițiile social-economice, prima greutate venea de la întocmirea unor manuale de științe, în care terminologia trebuia să fie acceptată de spiritul limbii romîneşti şi, se înțelege, potrivit şi cu gradul de înțelegere al copiilor de şcoală elementară.

Trebuie să spunem din capul locului că, privite în totalitatea lor, manualele şcolare de limbă, literatură şi cele cu conținut moral religios din acel timp întrec numărul cărților de şcoală cu conținut ştiințific, se înțelege, proporția aceasta fiind cerută de însăşi programele timpului. Fenomenul acesta are caracter general atît în Principate cît şi în Transilvania. În special în Transilvania, din cauza caracterului confesional al şcolilor, majoritatea manualelor care circulă pe la 1850 în şcolile săteşti au un conținut religios-moralizator [5]. De aceea, învățămîntul elementar a rămas aci înapoiat, în limitele unei instrucții ruptă de realitate, fapt care convenea mai mult păturii suprapuse burgheze, decît poporului de jos.

În prima şedință a primului congres al corpului didactic din 1884, G. Dem. Teodorescu făcea o comunicare cu privire la numărul manualelor şcolare, cărți pentru copii şi familie, în general tipăriturile prin care ideile şi cunoştințele se răspîndesc în masa poporului, publicate între 1800—1859. Din datele statistice, prezentate de el, reiese că pentru Transilvania s-au tipărit numai 10 publicații cu conținut ştiințific, agricol, igienic, 63 publicații cu caracter religios, moral, istoric şi lingvistic, şi 20 pedagogice. În Muntenia: 85 tipărituri cu conținut religios, moral, filozofic, istoric, lingvistic şi numai 36 cu conținut ştiințific, agricol, igienic; 126 cu conținut pedagogic. În Moldova, s-au tipărit 18 titluri al căror conținut era ştiințific, agricol, igienic, număr prea mic față de 45 manuale religioase, morale, filozofice şi juridice, istorice şi lingvistice, plus 45 tipărituri pedagogice [6].

---

[1] *P. Poenaru:* Gh. Lazăr şi şcoala romînă, Buc. 1871, pag. 63

[2] *N. Iorga:* Istoria înv. romînesc, Buc. 1928, pag. 163

[3] Serbarea şcolară, Iaşi 1885, pag. 285

[4] *C. Erbiceanu:* discurs comemorativ — „Serbarea şcolară“, Iaşi 1885, p. 56.

[5] *Gh. Tulbure:* Şcoala sătească din Ardeal, Cluj 1937, pag. 19; Lazăr Triteanu Şcoala noastră, Sibiu 1919, pag. 6.

[6] Primul Congres al Corpului didactic, București, 1885, pag. 46.

Ne vom opri acum mai întîi asupra manualelor de matematică. Conținutul materialului din aritmeticile timpului avea aceeași structură ca și al gramaticilor. Se pornea de la definiții la exemple. Școlarul era pus să memoreze mai întîi un mare număr de definiții, toate cuprinzînd noțiuni noi care depășeau nivelul lui, atîta vreme cît ele rămîneau simple expresii verbale. Metodica predării aritmeticii, aproape unanim acceptată, era aceea ce se desprinde din micul tratat intitulat „Regulile scolastice" apărut la Buda, 1816, în care se recomandă: „Regulile acestea... pentru aceea s-au făcut așa scurt, ca pruncii cu cît mai lesne și mai curînd le vor învăța, cu atît mai cu statornicie să le poată ține minte... Drept aceea a dascălilor datorință va fi, precum măduha și înțelesul regulilor a-l tîlcui pruncilor a pune întrebări dendămînă; numai cu întrebările pe școlari să nu-i îngreuneze, să le învețe din cuvînt în cuvînt sau de rostul. Ca dascălilor mai ușor să le vină, întrebările se vor pune dedesuptul regulilor..." (Cuvînt înainte).

Pentru ilustrarea celor de mai sus, mă folosesc de următoarele manuale, dintre cele dintîi ce au circulat în școlile primare de la noi: „Prescurtarea de aritmetică spre întrebuințarea școlilor începătoare", de G. Popp, tipărită în tipografia Colegiului Sf. Sava, București, la 1842; „Table de aritmetică spre întrebuințarea școlilor primare", tipărit fără numele autorului în tipografia Colegiului la 1843; „Prescurtare de geometrie practică spre întrebuințarea școlilor primare" de G. Popp, București 1855; „Manual de aritmetică pentru învățarea elevilor de clasele I și II primară", București 1856; „Curs elementar de desenul liniar, de agriminsură și de arhitectură, destinat pentru școlile primare din orașe" de I. B. Henry des Vosges, tradus de I. M. Poenaru, București ediția a 4-a apărută în 1863.

Ca să nu fiu nevoit să intru în prea multe amănunte, în scopul de a lămuri procedarea cu totul greșită a acestor manuale, vom reproduce prima pagină din „Prescurtare de aritmetică" a lui G. Popp.

„Întrebare: Ce este aritmetica?

Răspuns: Aritmetica este știința care cercetează numerele și lucrările ce se fac asupra numerelor.

I. Ce numim număr?

R. Număr numim o adunare de mai multe unimi tot de acel fel.

I. Ce numim unime?

R. Unime numim orice din care se face o adunare.

I. Cîte feluri de numere sînt?

R. Sînt două feluri. Numere întregi și numere frîngeroase, etc. etc."

Sau din „Prescurtare de geometrie" a aceluiași autor:

„I. Ce este punctul?

R. Este locul unde se taie două linii; punctul geometric nu poate cădea sub simțuri; îl arătăm printr-un punct fizic..."

Procedeul de învățat asemenea lecții îl aflăm în modul cum se învăța desenul liniar, expus pe prima pagină a cărții traduse de I. Poenaru, amintită mai sus: *„Intîia exercitare.* Învățătorul va arăta monitorilor o lecțiune, va citi mai întîi însuși un pasagiu relativ cu figuri ce va voi să desemne, dîndu-i toate neapăratele explicațiuni; pe urmă va pune pe fiecare monitor să citească pe rînd acest pasagiu, cîte odată sau de mai multe ori, după cum va fi mai mult sau mai puțin greu de înțeles lor... Aceiași lucrare va face și fiecare monitor cu școlarii săi.

A doua exercitare. Învățătorul va construi el însuși pe tabla neagră figura a cărei explicațiune s-a citit la cea dintîi exercitare, apoi va chema pe rînd pe monitori la tablă și-i va pune să desemne chiar aceeași figură..."

Așadar se făcea întîi citirea repetată a textului și după aceea prezentarea cazului concret.

După 1832, odată cu punerea în aplicare a Regulamentului școlar s-a simțit mai mult lipsa de cărți; nici chiar pînă în 1848 această lipsă n-a fost acoperită, de aceea multe manuale școlare pentru învățămîntul elementar au fost improvizate prin traduceri sau compilațiuni, de cele mai multe ori, după cărți de învățămînt gimnazial.

In primul rînd însă, ca să ne explicăm marile neajunsuri ale acestor cărți, trebuie să atribuim acest fapt lipsei oricărei orientări psihologice și pedagogice a autorilor, de care, desigur, nu erau vinovați. Ei nu-și puneau în nici un chip problema capacității de înțelegere a școlarilor, a unor copii în vîrstă pînă la 12—14 ani.

Incetul cu încetul au pătruns și la noi idei mai sănătoase care au contribuit într-o oarecare măsură la o nouă orientare a conținutului manualelor în raport cu particularitățile de vîrstă ale elevilor.

La 1856 apare la Viena: „Metodica calculațiunii în cap în legătură cu numeroase probleme de îndeletnicire pentru clasa I-a a școalelor poporale în imperiul austriac pentru învățători și candidați de învățători". Autorul ei nu este numit, dar a fost identificat de Gh. Tofan în persoana lui Samuil Andreevici Morariu,[1] viitorul mitropolit al Bucovinei, între 1880—1895, sub numele de Silvestru Morariu.

In introducere, autorul arată dublul scop al calculul oral: întîi să „învîrtoșească" pe școlari cu dexteritatea aritmeticii, al doilea, să servească școlarilor spre dezvoltarea spiritului potrivit puterii lor. „In aplicațiunile sale — zice mai departe Samuil Andreevici — aritmetica ne dă cea mai bună ocazie de a face atenți pe copii la negoțul, la prețurile lucrurilor ce vin în comerțul obișnuit. De asemenea, cea mai mare băgare de seamă merită instrucțiunea în aritmetică ca mijloc spre ațîțarea și împuternicirea activității spiritului".

După ce arată în ce constă calculul oral și în scris, neîntrecutul anticipator al principiilor pedagogice de astăzi scrie: „O deosebită atențiune trebuie să se dea la școlile poporale calculațiunii în cap, fiindcă ea în viața de toate zilele află mai multe aplicațiuni decît calculațiunea în țifre".[2]

Chiar dacă această metodică ar fi o traducere după nemțește, cum se bănuiește, trebuie subliniat faptul că Silvestru Morariu, fostul mitropolit al Moldovei, dornic să dea școlilor cărți bune și potrivite nevoilor poporului de jos, a știut să aleagă tot ce era mai bun din literatura didactică, într-o vreme cînd Barbu Ștefănescu tipărea, cu autorizarea Eforiei școlilor, o carte de aritmetică pentru clasa I și a II-a primară: „Primele noțiuni de aritmetică" cu un conținut detestabil, cuprinsă încă în lista oficială de cărți pe anul 1863.

---

[1] *Cudalbu — Slușanschi Oltea:* Opera didactică a Mitropolitului Silvestru Morariu, Rev. de pedagogie, VII. 1937.

[2] Ibid.

O critică chiar din timpul acestor încercări de a înlătura metodele nefireşti în învăţarea aritmeticii şi geometriei, o avem de la I. Popescu autor de cărţi de la Sibiu. El tipăreşte la Sibiu în a doua ediţie, la 1875, cartea : „Computulu în şcoala poporală, manual pentru învăţători", apărut în ediţia întîi la 1864.

In prefaţa cărţii, el declară că prima ediţie n-a fost bine primită, căci aducea inovaţii prea mari faţă de metodele folosite pe atunci. Apoi, el continuă : „Inovaţiunea ce am fost încercat eu cu cartea aceasta nu consistă de cît întru a înlocui regulile aritmetice prin judecată, prin raţionamentul minţii, cu alte cuvinte, de a înlocui metodul ştiinţific, prin metodul elementar.

Care este diferenţa între aceste două metoduri ? — După metodul ştiinţific, obiectul ştiinţii se expune în mod sistematic, conform naturii lui făcîndu-se ca regulile generale, regulile abstrase, să premeargă cazurilor concrete din care s-au abstras. După metodul elementar se procede tocmai din contră. Punctul de mînecare după această metodă este intuiţiunea, privirea concretului, privirea cazurilor singuratice, din care regulile abstrase, generale, se fac să urmeze, aşa zicînd, ca nişte rezultate.

Şi mai invederat se va face diferenţa dintre aceste metoduri, dacă vom considera că în învăţămînt metodul ştiinţific presupune ca elevul să se conformeze după materia de învăţămînt, pe cînd metodul elementar o adoptă pe aceea după priceperea, după gradul de dezvoltare al elevului" [1].

O parte din ideile de mai sus au reuşit să pătrundă în manualele de aritmetică care s-au alcătuit de aci înainte, însă mult timp conţinutul lor a continuat să fie tulburat de vechea metodă.

Aceeaşi apreciere trebuie făcută şi pentru manualele de istorie naturală, care au fost traduse sau prescurtate după Belèze de Iuliu Barasch şi Dimitrie Iarcu.

Traducerea cu *adnotaţii* a lui Iuliu Barasch poartă titlul: „Istoria naturală potrivită pe înţelegerea copiilor, cu întrebări şi cu figuri", pentru trebuinţa claselor primare, Bucureşti 1854.

Prescurtarea lui D. Iarcu este intitulată : „Elemente de istorie naturală pentru trebuinţa claselor primare", Buc. 1860. Amîndouă au fost tipărite în tipografia colegiului Sf. Sava.

Pentru a ne da seama cît de străini erau oamenii de şcoală de pe vremea de care ne ocupăm, de importanţa teoretică a materiei de învăţămînt, de cunoaşterea particularităţilor psiho-fizice ale copiilor, precum şi de posibilitatea de convertire a cunoştinţelor în valori practice, este de ajuns să urmărim acest fapt absolut grăitor în traducerea lui Iuliu Barasch, care, pe lîngă funcţia lui de profesor de istorie naturală la Colegiul din Bucureşti a fost şi un popularizator de seamă.

La începutul cărţii se găseşte o „precuvîntare" a traducătorului. Aci el mărturiseşte că a căutat să dea traducerii lui o redactare cît mai înţeleasă şi mai lămurită. Bine înţeles, în afară de faptul că el, ca şi Eforia şcolilor, care îl însărcinase să traducă manualul lui Belèze, a aflat această lucrare potrivită cu înţelegerea copiilor. Pentru această calitate — după afirmaţia lui D. Iarcu —, cartea lui Belèze şi ajunsese în Franţa la a unsprezecea ediţie.

---

[1] *I. Popescu:* Computulu în şcoala poporală, Sibiu, 1875, prefaţa.

Ce spune mai departe Iuliu Barasch? Că „...ceea ce este de trebuinţă la elevii claselor primare este nu să ştie pe dinafară toată cartea cu numirile ce cuprinde, ci este destul ca ei să cîştige noţiuni drepte şi solide despre principiile expuse, despre caracterele de căpetenie ce deosebesc clasele şi ordinele în diversele regnuri ale istoriei naturale şi mai cu seamă a fi pătrunşi de spiritul pozitiv, sublim şi admirabil care caracterizează ştiinţa noastră. Aceasta va fi pentru tinerime nu numai o instrucţie intelectuală ci şi o educaţie morală".

Aceste cuvinte frumoase au fost însă rău aplicate, căci înlăuntrul cărţii, pe 220 pagini, se găsesc cele mai uluitoare şi mai barbare numiri în patru limbi: romînă, latină, franceză şi germană. Chiar mai mult încă, dacă nu a fost găsit un cuvînt corespondent şi bine cunoscut în romîneşte, termenii au fost lăsaţi în... celelalte limbi pomenite.

Am arătat deja de la început cîte piedici au stat dinspre partea limbii în calea autorilor de cărţi ştiinţifice. Mai înaintea lui Barasch, „doctorul medicinei şi cavaler Cihac, a mai multor societăţi învaţate mădular şi profesor de istorie naturală la Academia din Iaşi", scrie la 1837 „Istoria naturală", lucrare foarte voluminoasă şi erudită, (507 pag + XX planşe). În „înainte cuvîntare" mărturiseşte şi el deschis: „...Fiind limba aceasta încă nu destul cultivată, spre a se putea rosti deplin despre ştiinţe, apoi am fost nevoit a întrebuinţa multe cuvinte din acea latină şi grecească, prin a căror ajutor, limba cu vreme fără îndoială mult se va înavuţi..." [1]

Revenim la cartea tradusă de Iuliu Barasch, în care prefaţa autorului este şi mai interesantă. După ce arată că orice studiu poate fi atacat cu copiii, dar cu condiţia să potrivim totul „după slabiciunea înţelegerii, pe care nu se cade s-o îngreuiem nici cu fapta nici cu reflexii care nu le pricep", Belèze încarcă manualul cu un material enorm, pentru a cărui predare face următoarele recomandaţii metodice: „Elevii reuniţi în privighetea unui profesor, care este asistat de către monitori, au în mîinile lor cartea, citind cu glas tare un paragraf al capitolului care formează obiectul lecţiei; după ce s-a sfîrşit citirea capitolului, se mai repetă încă odată. Pe urmă, după un semn, dat, toate cărţile se închid, pe cînd profesorul sau unul din monitori, examina prin chestionarul ce se află la sfîrşitul capitolului, pe toţi eelevii, unul după altul..." (prefaţă).

Există pentru clasa a IV-a şi o carte de fizică a lui E. Filipescu-Dubău: „Elemente de Fhisica populară" pe care în 1863 însuşi ministerul o recomanda „în lipsa alteia mai bună".

Manualele de geografie nu depăşeau ca valoare prin nimic pe cele de ştiinţe naturale. Ele sînt pline de numiri şi date, care se succed într-un chip sec şi rigid, fără hărţi sau gravuri. Autorul cel mai răspîndit în Principate a fost A. Treb. Laurian cu al său „Manual de Geografie" pentru clasa a II-a a şcolilor primare din Moldova „lucrat după metodul inductiv, purcedînd din patrie ca din centru către periferie". Iaşi, 1854; de asemenea, „Manualul de Geografie" pentru clasa a IV-a Iaşi, 1857.

În prefaţă, sub titlul „Instrucţiune pentru propunerea geografiei", autorul se arată preocupat de „naturala dezvoltare a minţii oamenilor", pe care trebuie să o avem în vedere şi la şcolari, recomandînd mergerea de la parte la tot, de la ţări la continente, de la continent la globul pă-

[1] *I. Cihac*: Istoria naturală, Iaşi 1837, prefaţă.

înțintesc, însoțirea explicațiilor cu desenul geografic, lămurirea termenilor și a denumirilor.

Cartea nu are însă un conținut mai strălucit decît al celorlalte. Ea urmează factura manualelor mai vechi, care au circulat la noi în țară chiar înainte de 1800, deși acelea nu erau pentru școlile elementare, cum a fost Geografia lui Amfilohie „De obște Geografie", după Buffier (1795) și „Geografia nouă" a lui Atanasiu (1786), despre care avem unele date referitoare la conținutul greoi al cunoștințelor, „o simplă arătare a fenomenelor geografice, un munte, un rîu, fără să se fi gîndit cineva măcar la arătarea cauzelor sau consecințelor acestor fenomene" [1]. Totuși, o oarecare îmbunătățire a reprezentat geografia lui Atanasiu, care înțelege această știință „de mare folos și veselitoare".

O geografie care ar fi putut avea o înrîurire mai mare asupra autorilor de geografii pentru clasele începătoare a fost „Geografia istorică, astronomică..." a lui Iosif Genilie, profesorul de hronologie și geografie de la Colegiul Sf. Sava, carte apărută în 1835 și a cărei prefață „Către profesor și student" cuprinde multe recomandații metodice valoroase.

O schimbare în mai bine a manualelor de geografie nu vom afla decît pășind peste cîteva zeci de ani, în cursul cărora apare o geografie ca aceea a lui Gr. Vlădescu, intitulată: „Elemente de geografie" pentru clasele a II-a și a III-a primare, apărută în a 17-a ediție la București, 1871 și ca aceea a lui Gorjanu întitulată „Elemente de geografie fizică și politică și de cosmografie" apărută în a 5-a ediție la Buc., 1874; dar și acestea prezentau materialul sub o succesiune obositoare de numiri, de date și cifre. Pe aceeași linie erau și celelalte geografii, ca a lui D. Gusti: „Geografia țărilor romîne" (1854); „Geografia cea mică" (1838) a lui Scriban (V. Popescu); „Prescurtare de geografie" de N. Nițulescu, pe care o întărea un ordin al Ministerului din 1874 [2] găsind-o bună, și încă o „Geografie a Principatelor Unite" de „Damicela" Savolschi, pe care nu o cunoaștem decît din lista oficială a cărților de învățătură aprobate la 14 martie 1863 de către Consiliul Superior de Instrucție publică.

Pe unele din ele le menționează și Miron Pompiliu într-un articol de critică în care le califică „compendii de definiții și paradefiniții, de împărțiri și subîmpărțiri, grămădiri de nume, de orașe, de rîuri, munți, insule, golfuri etc. Tot ce se împotrivește mai tare inteligenții micilor școlari... Același tipic... tipicul ruginit de sute de ani! Fiecare începe cu noțiuni generale, geografia Gorjan cu definiția științii geografice și a globului terestru; geografia Galin cu părțile lumii, cu Europa, cu Romînia și așa înainte pe cale deductivă pînă ce cam la urmă dă școlarul și de județul său natal" [3]. Autorul propune un studiu genetic și concret al geografiei.

Autorul care avea să împingă studiul geografiei mult departe de starea în care era ținut de manualele timpului, a fost Zaharia Boiu, profesorul de la Sibiu, autor a mai multor manuale cu largă răspîndire multă vreme în Transilvania. Printre manualele sale, Zaharia Boiu tipări la Sibiu în 1869 și geografia cu titlul: „Elemente de geografie pentru școlile populare romîne greco-orientale".

---

[1] *V. V. Haneș:* Literatura didactică a geografiei în școalele Principatelor Romînești, pînă la 1800. Anuarul seminarului geografic, 1909.

[2] Arhiva școalei „Heliade Rădulescu", Craiova 1874.

[3] *M. Pompiliu:* Învăț. în școlile noastre, „Conv. lit." X, 1876.

Această realizare a lui am putea-o socoti excepțională. Este adevărat că, așa după cum declară în „prefața" cărții, el nu a avut intenția să dea un manual propriu zis de geografie, ci numai cîteva elemente geografice în forma unor piese de citire, dar totuși cartea este o geografie foarte bine întocmită.

Observațiile cuprinse în *prefață* constituie un model de observații metodice. „M-am convins prin experiență îndelungată, zice el, ca problema școlii populare nu poate fi ca ea să intre în specialitățile geografiei, ci mai virtos aceea, ca să dea elevilor în liniamente mari și marcate cunoștințele cele mai trebuincioase despre starea pamîntului, ca a teatrului faptelor omenești... Am avut în vedere adevăratele trebuințe ale elevilor și de aceea m-am mărginit numai pe lîngă cele mai necesare lucruri și am lăsat afară totul ce ar trece peste putința lor de a înțelege și a ținea minte. Iar în privința formulei am observat și aici procedura aceea, că am purces de la cele mai de aproape și mai cunoscute și așa am înaintat la cele mai îndepărtate și mai puțin cunoscute. De la metodul îndătinat, a trata geografia și în școlile populare ca știință și a îndopa — fie-mi iertat termenul acesta — pe copii cu nenumărate nume de munți, rîuri, orașe și orășele, cu numărul locuitorilor, etc. etc. care sau nu le pricep, sau nu le țin minte pînă la examen, m-am abătut dinadins, căci mă țin cu tot sufletul de principiul pedagogic, statorit încă de Apostolul ginților: pruncilor, lapte...".

Cuprinsul manualului corespunde în mare măsură ideilor înaintate ale autorului. In timp ce manualele pe care le-am pomenit începeau cu cele mai abstracte noțiuni cum erau acelea despre, ce este geografia, cum se împarte ea, ce studiază, ce este pamîntul și globul pamîntesc, ce este planiglobul etc., Zaharia Boiu pleacă de la cunoașterea țării sau a patriei, inițiind într-un stil plăcut și ușor de înțeles Transilvania, pe care o declară patria școlarilor; cu acest prilej reproduce în întregime în cuprinsul manualului poezia lui Asachi „Iubirea de patrie" care are un bogat conținut educativ. Iată ultimele versuri:

„Unde freamătul pădurii, unde murmurul de rîu,
Ne recheamă în memorie datoria unui fiu,
Cum natura înnoiește toate odoarele-i plăcute,
Așa patria sa omul s-o-nflorească prin virtute!..."

După ce prezintă geografia Transilvaniei, trece la geografia Austriei, și a provinciilor ei, apoi la țările neolatine: Italia, Spania, Portugalia și Franța, după care vin la rînd și celelalte țări din Europa; mai departe, în lecții scurte, tratează despre Asia, Africa, America, Australia. La sfîrșitul manualului dă și cîteva cunoștințe de cosmografie. Cartea este presărată cu bucăți de lectură, foarte bine alese care atrag pe copii prin conținutul lor viu, interesant și totodată și educativ.

Intr-același chip este conceput și scris de Zaharia Boiu și manualul său: „Elemente de istoria naturală și fizică pentru școlile populare" apărută la Sibiu la 1870 în a doua ediție refăcută. Cartea aceasta cuprinde numeroase bucăți de literatură științifică din autori. romîni și străini.

Pe drept Zaharia Boiu merită să fie așezat printre deschizătorii de drum în literatura didactică, alături de Grigore Pleșoianu, Samuil Andreevici-Monariu și Ion Creangă. Chiar înaintea lui Ion Creangă, Zaharia Boiu tipări un Abecedar împreună cu o „Manuducere" sau călăuză, care

aducea o nouă metodă în predarea scrisului şi cititului, aşa-numita „metodă sunătoare" (Lautirmethode), recomandată şcolilor primare printr-o circulară din 1861 [1].

★

După 1870, intervenţia Ministerului Instrucţiunii publice în chestiunea manualelor şcolare devine din ce în ce mai insistentă. Printr-o circulară din 1 decembrie 1872, ministrul de atunci arată: „Nu m-am putut mira în destul cînd am aflat că cărţile didactice ce se află prin şcoli, nu sînt toate adoptate şi aprobate de ministeri, ci multe sînt introduse ca prin contrabandă din diferite motive, de interesul său de speculaţiune. Unele din acestă cărţi, date în mîna şcolarilor cuprind erori gramaticale grave şi neadevăruri după starea ştiinţii de azi... am luat măsuri... etc" [2].

Răul era mare şi greu de vindecat, căci aproape în toţi anii dintre 1872—1882 problema manualelor este dezbătută în sesiunile anuale ale Consiliului general de instrucţiune. Incă şi în 1881 în cuvîntarea sa de închidere a sesiunii acestui consiliu, ministrul V. A. Ureche spunea: „Sînt înspăimîntat de nămolul de cărţi rele şi nestudiate, ba chiar pline de manifeste dovezi de ignoranţă ce s-au introdus în şcolile noastre primare şi secundare. Nu vom întîrzia de a numi comisiunea permanentă pentru revizuirea cărţilor didactice" [3].

Ideea fu reluată de ministrul care a urmat, P. S. Aurelian. In 1882 el sublinia de asemenea că multe cărţi, în ediţiile lor succesive, n-au mai primit nici o ameliorare „încît nu sînt în curent cu progresul ştiinţii şi al pedagogiei" [4]. In sfîrşit, în sesiunea acelui an, s-a întocmit şi un regulament semnat între alţii şi de I. Creangă şi D. A. Laurian.

Pe de altă parte, se manifestă din partea unor oameni de şcoală ideea de a se cuprinde într-o singură carte — cartea de citire pentru şcoala primară — materia mai multor obiecte de învăţămînt, ca ştiinţele naturii, istoria, alături de gramatică, etc. O asemenea părere o aflăm la D. A. Laurian, care în raportul lui cu privire la îmbunătăţirea programelor şcolare pentru şcolile săteşti şi urbane în faţa Consiliului general al instrucţiunii din 1877, atingînd chestiunea cărţilor didactice spunea: „In Germania există tendinţa de a face din cartea de lectură singura şi cea mai însemnată carte de învăţămînt, un fel de enciclopedie a clasei, în care vastitatea materialului ştiinţific este dispusă proporţional cu dezvoltarea intelectuală a copiilor" [5].

Se ştie că D. A. Laurian era unul din autorii manualului „Carte de citire" de învăţătorii asociaţi, mai tîrziu, la a XXII ediţie din 1890, revizuită şi refăcută de Odobescu şi Slavici. Această lucrare, împreună cu aceea a învăţătorilor de la Iaşi în frunte cu I. Creangă: „Învăţătorul copiilor", realiza nu numai această opiniune, dar desfundau şi drumul unei literaturi didactice mai sănătoase şi mai aproape de nevoile poporului, mai legate de năzuinţa spre cultură a maselor.

După cum se poate vedea multe sugestii privind îmbunătăţirea cărţilor didactice au venit şi din această direcţie creînd un climat favorabil şi pentru dezvoltarea manualelor cu caracter ştiinţific.

---

[1] *Gh. Tulbure:* Şcoala sătească din Ardeal, Cluj 1937, pag. 37.
[2] Arhiva şcolii primare „Heliade Rădulescu", din Craiova dosar 1872.
[3] Lucrările Cons. generale de instrucţiune 1876—1884, Buc. 1884, pag. 386.
[4] Ibid. pag. 392.
[5] Ibid. pag. 186.

CUM FOLOSESC MANUALUL DE LIMBA ROMÎNĂ ÎN PREDAREA LECTURII LITERARE LA CLASA a V-a

ȘTEFANIA GOLOPENȚIA
prof. la Școala de 7 ani de fete nr. 147
București

Rolul manualului școlar în procesul de învățămînt constituie o problemă de a cărei mare importanță pedagogică sînt convinse cadrele didactice. Nu mă voi extinde în considerații teoretice asupra acestei probleme. Vreau numai să arăt că, așa stînd lucrurile, trebuie dusă lupta pentru a se ajunge la manuale cu adevărat corespunzătoare. Aceasta, cu atît mai mult în statul nostru, în care însușirea temeinică a culturii de către mase este una din condițiile grăbirii operei de construire a socialismului. Pentru îmbunătățirea manualelor se impune analiza lor critică, făcută în primul rînd de profesorii și învățătorii care le experimentează.

La o astfel de analiză voi încerca să-mi dau și eu contribuția, arătînd în articolul de față cum folosesc eu, în acest an școlar, manualul de Limba romînă pentru clasa a V-a, ediția 1955 (mă voi refri însă și la edițiilee precedente, pentru a arăta cum am folosit manualul în anii trecuți). Voi scoate în evidență în ce măsură acest manual corespunde cerințelor pedagogice, ce lipsuri are, ce greutăți au izvorît — pentru mine ca profesor și pentru elevele mele — din aceste lipsuri și cum cred că ar putea fi înlăturate. Tovarășii profesori, care folosesc acest manual, vor aprecia în ce măsură observațiile mele sînt juste și-și vor spune cuvîntul.

Bineînțeles că muncii mele cu manualul la clasă i-au premers revederea cerințelor programei pentru lectura literară la clasa a V-a, apoi studierea atentă a manualului și, în cele din urmă, planificarea materiei cuprinse în manual.

La prima lecție de lectură literară cu elevele am făcut mai întîi o prezentare a manualului, pe de o parte ca să le trezesc interesul și dragostea pentru manual, pe de alta, pentru ca, de la început, să le obișnuiesc cu folosirea lui.

Răsfoind manualul, m-am oprit asupra unor ilustrații și titluri mai atractive, am cerut apoi elevelor să deschidă la pagina 151, acolo unde se găsește „Cuprinsul". Elevele au luat astfel cunoștință despre cele patru mari diviziuni ale cărții: Creația populară; Scriitorii noștri despre trecutul patriei; Scriitorii noștri de astăzi în lupta pentru pace și socialism; Din literatura rusă și sovietică.

Le-am explicat titlurile acestea, pentru ca să-și dea seama ce înseamnă „scriitori din trecut" și „scriitori de azi", „literatură rusă" și „literatură sovietică".

M-am limitat la aceste lămuriri pentru ca elevele să aibă, chiar din prima zi, o privire de ansamblu asupra materiei pe care o vor studia un an întreg. N-am extins mai mult lămuririle, din cauza alcătuirii parțial defectuoase a tablei de materii (operele unor autori sînt trecute în dreptul altor autori). Sigur că, dacă grija pentru buna prezentare a manualului ar fi mers pînă la înlăturarea acestor defecțiuni de ordin tehnic, le-aș fi arătat elevilor ce importanță are examinarea tablei de materii: ea nu servește numai ca mijloc de orientare în ceea ce privește paginația, ci dă, de la prima aruncătură de ochi, imaginea clară a continutului unei cărți, oferind înlănțuirea logică a capitolelor si subcapitolelor respective. După examinarea „Cuprinsului", am deschis împreună cu elevele manualul la pagina a 3-a. Le-am citit fragmentul din poezia populară *„Doină, doină, cîntec dulce"* — acea strofă care exprimă iubirea poporului nostru față de doină — precum si citatul în proză de V. Alecsandri, care relevă valoarea de document istoric și psihologic a literaturii noastre populare.

Am explicat elevelor că aceste fragmente puse în fruntea cărții sînt strîns legate de conținutul capitolului întîi al manualului, anume „Creația populară", că ele oglindesc ce este mai important în acest capitol. Le-am dat astfel ideea de „motto", fără a întrebuința însă și termenul respectiv (mai tîrziu, cînd am terminat capitolul „Creația populară", am revenit asupra acestor citate: rostul lor le-a apărut acum mult mai clar).

După această succintă prezentare a manualului, am început munca propriu-zisă de folosire a lui. Voi arăta în ce măsură manualul m-a ajutat pe mine în organizarea lecțiilor si în ce măsură pe elevi în studiul lor. Mă voi referi mai întîi la materialul literar cuprins în manual, apoi la noțiunile de teorie literară și, însfîrșit, la întrebările și temele de la fiecare bucată. In legătură cu materialul literar, cred că atît cel din literatura noastră, cît și cel din literatura rusă și sovietică, este ales cu discernămînt: la un înalt nivel artistic, el întrunește, în genere, condițiile educative în raport cu vîrsta elevilor de clasa a V-a.

Fiecare text din capitolul I, „Creația Populară", mi-a dat prilejul să scot în evidență trecutul de luptă al poporului nostru: astfel, din citirea și analiza basmului *„Greuceanu"* a reiesit clar pentru eleve ce înseamnă „prietenii" și „dușmanii" poporului; balada *„Toma Alimoș"* le-a făcut să vadă pe „haiduc", acest erou popular, cu calitătile si rolul lui social. Cu ocazia citirii doinei *„Birul"* le-am făcut să înțeleagă cum a luat naștere haiducia.

Din studiul proverbelor și al ghicitorilor elevele și-au dat seama de înțelepciunea și imaginatia bogată a poporului. Creatia orală de azi a fost un bun prilej de a dovedi că forța creatoare este la fel de vie și astăzi în poporul nostru, că vremile noi pe care le trăim se cer oglindite într-o literatură nouă.

Am întîmpinat însă la acest capitol o greutate provocată de dispunerea nesistematică a materialului — pe care o semnalez pentru a fi înlăturată. Astfel, cînd am ajuns la proverbe și ghicitori unde, alături de creatii din trecut, se dau și cîteva de azi, o elevă a întrebat dacă în prezent poporul nu creează și altfel de producțiuni în afara ghicitorilor și proverbelor. Am lămurit-o, spunîndu-i că și astăzi creația noastră populară prezintă specii literare diverse și că le vor învăța în curînd, la subcapitolul „Creații orale de azi ale poporului nostru". Dacă la clasă am putut da imediat lămuririle necesare, în munca independentă a elevelor cu manua-

lui aceste nedumeriri se clarifică greu. Cred că, în viitoarea ediție a manualului, vor trebui trecute și proverbele și ghicitorile de azi, alături de doine și celelalte producțiuni folclorice ale timpului nostru: grija pentru o sistematizare cît mai bună a manualului va trebui să preocupe pe autorii lui.

La capitolul al II-lea, „Scriitorii noștri despre trecutul patriei", fragmentele din opera lui Vasile Alecsandri mi-au prilejuit lecții în care am scos în evidență patriotismul scriitorului, exprimat prin dragostea acestuia față de natura, oamenii și folclorul țării noastre, precum și admirația lui față de eroismul de care au dat dovadă ostașii noștri în războiul de independență din 1877. Am folosit întregul material din manual pentru a da elevelor noțiunea de *patriotism* și *pentru a educa la ele acest sentiment.*

Materialul literar al lecțiilor următoare la acest capitol îmi va folosi, ca și în anii anteriori, pentru a arăta felul în care marii noștri scriitori din trecut — I. Creangă și M. Eminescu — au iubit folclorul, l-au cules și au învățat („s-au inspirat") din simplitatea și frumusețea graiului și literaturii noastre populare în lucrările lor proprii.

Voi folosi prilejul oferit de basmul lui I. Creangă *„Fata babei și fata moșului"*, ca și cel oferit de poezia *„La mijloc de codru"* de M. Eminescu, pentru a reveni asupra diferenței dintre literatura populară cu autor necunoscut și literatura cu autor cunoscut, precum și asupra strînsei legături pe care trebuie s-o păstreze scriitorii noștri de azi cu folclorul, dacă vor să creeze o literatură viabilă și originală.

Am încercat în anii trecuți — și am izbutit în bună măsură — să utilizez bucățile de lectură din scriitorii noștri clasici, pentru a face pe eleve să înceapă a pricepe, încă din această clasă, ce înseamnă literatură realistă. Așa, de exemplu, cînd am citit *„Amintirile"* lui I. Creangă, *„Vizită"* de I. L. Caragiale sau *„Domnu' Trandafir"* de M. Sadoveanu, am lămurit, pe măsura puterii de înțelegere a elevelor mele, ce înseamnă prezentare realistă a vieții în literatură.

Tot la acest capitol voi folosi materialul literar al lecțiilor pentru a scoate în evidență — ca și în anii anteriori — viața grea a scriitorului din trecut, în contrast cu situația de azi a scriitorului (mă voi referi în special la I. Creangă, M. Eminescu, I. L. Caragiale).

Materialul literar din capitolul al III-lea, „Scriitorii noștri de azi în luptă pentru pace și socialism", îmi va da posibilitatea de a face pe eleve să înțeleagă sensul marii probleme a zilelor noastre: lupta pentru pace; de asemenea, elevele își vor putea da seama de ce la noi această luptă este împletită organic cu lupta pentru construirea socialismului. Măsura efectului educativ al acestor bucăți literare mi-o va da ecoul lor emoțional în sufletul elevelor mele. Un astfel de ecou puternic l-a trezit, în anii trecuți, poezia Mariei Banuș, *„In Munții Georgiei"*, înflăcărată chemare către toate popoarele lumii, la luptă pentru pace.

Voi folosi în acest an, în vederea aceluiași scop educativ, poezia *„La aniversarea P.C.U.S."* de Dan Deșliu și *„În frunte comuniștii"* de M. Beniuc, care vor face să vibreze la eleve dragostea pentru P.C.U.S. și pentru partidul nostru.

Lectura expresivă a fragmentului din *„Lazăr de la Rusca"* de Dan Deșliu, făcută întîi de mine și apoi de cîteva eleve foarte bune, a creat în clasă un curent de dragoste pentru erou, de admirație pentru lupta lui și de ură împotriva dușmanilor poporului.

A reieşit de asemenea puternic încrederea nestrămutată a lui Lazăr de la Rusca în victoria socialismului la sate, bazată pe legătura lui cu partidul, pe încrederea în partid, pe exemplul realizărilor măreţe din Uniunea Sovietică.

Fragmentul din *„Lazăr de la Rusca"* — ca şi pe acela din *„Mitrea Cocor"* — l-am folosit pentru a sublinia încă odată ideea de literatură realistă şi caracterul realist al literaturii noastre de azi. Pe de altă parte, factura populară a poemului *„Lazăr de la Rusca"* a întărit în eleve convingerea că adevăraţii scriitori sînt adînc legaţi de viaţa poporului şi de arta lui.

Tot la acest capitol voi avea prilejul să fac pe eleve să vadă transformarea femeii, de la mama lui G. Coşbuc din poezia *„Mama"*, care îşi plînge, tăcută şi singură, tristeţea şi neputinţa, pînă la mama din poezia *„Mama"* de Veronica Porumbacu ; aceasta din urmă se simte tare prin legătura cu fiii ei, muncitori în toate sectoarele construcţiei socialiste ale ţării, ea însăşi luptătoare pe baricada socialismului în patria noastră. Acelaşi lucru am putut să-l scot în evidenţă anul trecut şi pe baza fragmentului *„Biruinţa lui Ruslan"* de A. S. Puşkin, atunci cînd am păşit la ultimul capitol al manualului : „Din literatura rusă şi sovietică".

Şi acest ultim capitol am căutat să-l valorific din plin prin lectura expresivă şi analiza fragmentelor pe care le cuprinde.

M-am străduit să scot în relief trăsăturile eroicului tineret sovietic, exemplu minunat pentru pionierii şi şcolarii noştri. Curajul, generozitatea şi dragostea de patrie a lui Timur şi a micilor lui tovarăşi — pe care cele mai multe eleve îi cunoşteau deja — ca şi aceea a copiilor din Stojarî —, le-au emoţionat adînc.

★

Mă voi referi acum la noţiunile de teorie literară, pe care le conţine ultima ediţie a manualului. Manualul m-a ajutat să fac pe eleve să înţeleagă uşor deosebirea dintre *naraţiune* şi *descriere*, precum şi ce înseamnă *dialog* (şi rostul lui în caracterizarea personajelor). De asemenea, manualul mi-a uşurat munca de predare a noţiunii de *fabulă*, precum şi a aceleia de *vers*. Cred însă că la versuri trebuia dată şi noţiunea de *măsură* aşa de legată de despărţirea cuvintelor în silabe, pe care elevii o fac tocmai în această clasă. Eu voi da noţiunea de *măsură*, folosind acest prilej atît de bun pentru legarea lecţiilor de gramatică cu cele de literatură.

Transmiterea cunoştinţelor de teorie literară, cerute de programa clasei a V-a la literatura romînă, n-a decurs totdeauna uşor : la unele probleme s-au ivit destule greutăţi. O primă greutate a fost legată chiar de înţelegerea termenului cu care este denumit capitolul I : „Creaţia populară".

Termenul de „creaţie populară" are o sferă largă. Creaţie populară poate fi socotită şi o furcă de tors frumos încrustată, şi o poartă minunată din Ardeal, o melodie, un dans etc..., în sfîrşit, tot ceea ce inteligenţa, imaginaţia şi îndemînarea artistică a poporului nostru a creat de-a lungul vieţii sale istorice. Termenul care ne-ar folosi nouă aici, ar trebui să însemne doar atît : *creaţie poetică*. Mă întreb de ce manualul nu a utilizat chiar termenul *folclor*, încetăţenit de multă vreme la noi, păstrat în denumirea „Institutului de Istoria Literaturii şi Folclor" al Academiei R.P.R.,

și utilizat larg în presă, la radio etc. De altfel, chiar manualul întrebuințează (la pag. 13, jos) termenul *folclorist,* derivat din *folclor.*

O altă greutate în predare mi-a provocat-o definiția noțiunii de „operă literară": „compoziția în versuri sau în proză care oglindește în *imagini artistice* oameni și fapte, idei și sentimente" (pag. 17). M-am frămîntat cum aș putea face clară pentru elevele mele această definiție dificilă. Mi-am dat seama că manualul ar fi trebuit să se străduiască să explice termenul „imagini artistice", așa cum a explicat foarte bine, cu ocazia proverbelor, termenii „sens propriu" și „sens figurat". Într-adevăr, definiția este grea pentru că nu explică clar, la nivelul înțelegerii elevilor, tocmai ce constituie specificul unei opere literare, adică „imaginea artistică" (deoarece fapte, oameni, idei, sentimente, pot fi oglindite și într-o lucrare istorică, dar această oglindire nu va fi făcută în „imagini artistice"). Mi-am dat seama că manualul nu a ținut seama de vîrsta elevilor și că presupune *cunoscute* și ușor de înțeles sau de explicat o serie de *necunoscute* pentru ei.

Tot astfel, trebuie explicat, cu ocazia ghicitorilor, ce este *descrierea poetică,* spre deosebire de descrierea *nepoetică,* adică *științifică.*

Noțiunea de epitet m-a pus în fața unor greutăți și mai mari. Mi-am dat seama că definiția din carte: „Cuvîntul care subliniază o însușire pe care autorul o socotește esențială pentru ideea și sentimentul pe care vrea să-l comunice cititorului" (pag. 35), depășește puterea de înțelegere a unui elev de clasa a V-a.

De asemenea, explicația dată în fraza imediat următoare: „epitetul scoate în evidență acea însușire a obiectului care este cu deosebire importantă pentru împrejurarea respectivă, pentru tabloul respectiv" îl va pune pe elev, muncind acasă cu manualul, în și mai mare încurcătură. Greutatea continuă atunci cînd se dă explicația următoare: „epitetele sînt de obicei adjective, dar pot fi și substantive, verbe sau adverbe". S-ar putea înțelege de aici că toate adjectivele sînt epitete; pe de altă parte, apare o greutate provocată de neconcordanța în timp între predarea unor noțiuni de teorie literară și a unora de gramatică pe care se sprijină în mod firesc cele dintîi: într-adevăr, la această epocă a anului, elevii, cărora li se explică că epitetul verbal este exprimat prin gerunziu, n-au studiat încă verbul și, deci, nu cunosc nimic despre gerunziu. S-a procedat aici, ca și la alte probleme, prin încercarea de a se explica o noțiune nouă cu ajutorul altor noțiuni tot noi, necunoscute elevilor.

M-am hotărît, deci, să lămuresc această noțiune cît mai simplu, limitîndu-mă la epitetul adjectival și dînd elevelor o serie întreagă de epitete, pentru ca, pe baza lor, să-și dea seama de rolul acestora în prezentarea plastică a peisajului și a personajelor. Le-am explicat că, așa cum pictorul se servește de culori în exprimarea ideilor și sentimentelor sale, scriitorul se servește de cuvinte pentru același scop; le-am arătat apoi că aceste culori ale pictorului sau cuvinte ale scriitorului sînt *„mijloace artistice de exprimare"* (explicîndu-le acum și această noțiune: „mijloace artistice", pe care manualul o întrebuințează, de asemenea fără să o explice). De această explicație mă voi folosi și în predarea noțiunii de *comparație,* prevăzută la basmul *„Călin nebunul".* Bineînțeles că voi reveni atunci asupra noțiunii „mijloace artistice de exprimare", pentru a o reaminti elevelor și a o consolida.

★

Trec acum la cîteva observaţii în legătură cu limba şi stilul utilizate în manual. Mă refer, evident, la limba şi stilul explicaţiilor date fie cu prilejul analizei bucăţilor de lectură, fie la teoria literară.

In general, vocabularul prezintă dificultăţi pentru elevii clasei a V-a. Evident că o preocupare a manualului — şi a profesorului — trebuie să fie aceea de a îmbogăţi vocabularul elevilor cu cuvinte abstracte, înafara terminologiei specifice disciplinei respective, însă acest lucru să fie făcut treptat şi în strînsă legătură cu dezvoltarea lor intelectuală.

Apreciez utilizarea cu abilitate a cuvintelor cu uşoară nuanţă de sinonimie : *sentimente, simţăminte, simţiri, stări sufleteşti.*

Construcţia frazelor din manual ajută pe elevi să înţeleagă conţinutul de idei şi, în acelaşi timp, le oferă un model de exprimare literară. In această privinţă, m-am izbit de unele greutăţi pe care manualul le pune în munca de formare a stilului elevilor ; aceştia trebuie obişnuiţi să se exprime în propoziţii clare, bine închegate, nu în cuvinte trunchiate şi desperechiate, de felul acelora care apar în explicaţiile despre *basm.* Există aici o formulare inutil rezumativă, în genul unor notiţe luate în grabă, pe maculator. Citez : „dacă în basmul „Greuceanu" sînt multe elemente fantastice *(este frate de cruce cu faurul pămîntului, chipul făcut din fier şi înroşit în foc îl înghite zmeoaica, ţine soarele în mîna dreaptă şi luna în mîna stîngă),* totuşi în basm se oglindesc aspecte reale din viaţă: rîvna lui Greuceanu pentru a face un bine poporului luptînd împotriva duşmanilor, intriga sfetnicului împotriva lui Greuceanu etc". (pag. 13).

Cred că ar fi fost bine ca autorii cărţii să fi întrebuinţat şi pentru enumerarea elementelor fantastice ale basmului acelaşi fel de propoziţii închegate pe care le-au utilizat pentru enumerarea elementelor realiste ale basmului. Aşa cum se prezintă lucrurile, avem de-a face cu un stil hibrid în interiorul aceleiaşi fraze. In legătură cu aceasta mai trebuie să subliniez că la elementele fantastice trebuiau trecute personajele de acest fel — faurul pămîntului, zmeii — înafară de acţiunile lor amintite mai sus.

Nu trebuie uitat că stilul simplu şi clar al explicaţiilor manualului oferă profesorului un ajutor de mare însemnătate în munca grea pe care o are de dus cu elevii care îşi fac ucenicia în arta vorbitului şi a scrisului.

★

Referitor la întrebările de la sfîrşitul celor mai multe bucăţi de lectură, trebuie să spun că ele urmăresc să obişnuiască pe elevi să se exprime literar, luînd ca punct de plecare chiar cuvintele întrebării şi utilizînd apoi şi expresii din textul respectiv. Foarte bune mi se par întrebările care se referă la două sau mai multe opere literare, obligînd pe elevi să facă comparaţii şi dezvoltîndu-le şi în felul acesta, puterea de gîndire. Un exemplu de acest gen de întrebări îl găsim la pag. 21 : „Ce asemănări găsiţi între doina „Birul" şi balada „Toma Alimoş", în ceea ce priveşte viaţa şi lupta din trecut a ţărănimii ?".

In ceea ce priveşte temele de la sfîrşitul bucăţilor de lectură literară, în general sînt bine alese şi m-au ajutat efectiv în muncă.

Totuşi, am de făcut şi aici unele observaţii : astfel, uneori temele nu pot fi realizate în cuprinsul unei singure ore ; aşa, de exemplu, este tema de la pag. 12, care cere elevilor să povestească, pe lîngă conţinutul basmului „Greuceanu", încă un basm pe care l-au auzit. Alteori temele utili-

zează noțiuni necunoscute de elevi, ca de exemplu tema de la pag. 17: „Scoateți din poezie *diminutivele* folosite în descrierea haiducului și a calului său". Procedeul acesta este nepedagogic.

★

În încheierea acestui articol aș vrea să mai subliniez unele lipsuri și să fac unele propuneri care ar ajuta la îmbunătățirea manualului.

Lipsesc cu totul din manual îndrumările — atît de necesare elevilor — în legătură cu compunerile. Nu se arată, de asemenea, — în legătură cu analiza textului — cum se scoate ideea principală dintr-o bucată literară, cum se scot ideile pe fragmente; nu se arată ce este rezumatul, spre deosebire de povestire, și cum se face un rezumat; nu se explică ce este paragraful, alineatul etc.

În această privință, manualul se ocupă numai de *planul* unei bucăți literare, al unei compuneri, dînd chiar, în propoziții scurte și clare, un bun model de plan al povestirii *„Păția cu scăldatul"* din „Amintirile" lui Ion Creangă. Acest model de plan folosește și profesorului și va fi de mare ajutor în munca independentă a elevilor cu manualul.

O altă lipsă a cărții constă în faptul că, la unele bucăți literare, nu se explică, la sfîrșitul lor, toate cuvintele necunoscute elevilor (așa se întîmplă, de exemplu, la pag. 60 cu cuvîntul *„fizionomie"*; la pag. 61 cu cuvintele *„caprițiu deșert")*, ceea ce îngreuiază mult munca de acasă a elevilor.

Greutățile pe care le-am întîmpinat în munca cu manualul de Limba romînă pentru clasa a V-a, — menționate în cursul articolului — privesc, în cea mai mare parte, felul în care sînt prezentate, uneori, noțiunile de teorie literară.

Cele spuse mai sus nu pot însă să mă facă să nu recunosc că tocmai această încercare de a lămuri elevului problemele abstracte de teorie literară constituie un merit al manualului. Este pentru prima oară cînd autorii unui manual dau elevului explicații mai ample de teorie literară, explicații pe care acesta să le poată utiliza pentru a-și completa notițele luate în clasă de la profesor.

Ediția din 1955 a manualului de Limba romînă pentru clasa a V-a este superioară edițiilor din anii anteriori: s-au scos o serie de bucăți de lectură literară cu conținut inaccesibil elevilor de această vîrstă; s-a scos de asemenea — și pe bună dreptate — la teoria literară, predarea *metaforei.*

Înainte de a încheia, aș vrea să arăt că, după părerea mea, titlul manualului: *„Limba romînă"* nu mi se pare cel mai potrivit: întrucît acest manual cuprinde exclusiv bucăți de lectură literară, cred că mai adecvat ar fi titlul: „Limba romînă pentru clasa a V-a" completat cu subtitlul „Lectură literară".

Dacă am subliniat, poate prea mult, greutățile pe care le-am întîmpinat în munca cu acest manual, este pentru că aștept ca el să le înlăture pe viitor și să devină un mai bun sprijinitor în muncă și pentru profesor și, mai ales, pentru elevi.

FOLOSIREA MANUALULUI IN PREDAREA ISTORIEI LA CLASELE V-VII

LUCIA GEORGIAN
prof. la Şcoala de 7 ani 148 mixtă, Bucureşti

Intre problemele legate de predarea istoriei, în şcoala de 7 ani, problema manualelor şi a folosirii lor ocupă un loc destul de important.

Este stabilit că expunerea verbală a cunoştinţelor de către profesor, în cadrul lecţiei, are rolul principal în procesul instructiv-educativ la istorie, ca şi la celelalte obiecte de învăţământ. Dar manualul, prin conţinutul său, trebuie să-i ajute pe elevi să-şi însuşească temeinic aceste cunoştinţe, să le aprofundeze şi să le sistematizeze. Pe baza textului din manual şi sub conducerea profesorului, elevul poate căpăta deprinderea unei munci independente şi i se poate mări interesul pentru lecturi istorice.

In tratatele de pedagogie şi metodicele apărute la noi se găsesc indicaţii asupra metodei de folosire a manualului. Studiind materialul metodic pe care îl avem la dispoziţie am aplicat în practică indicaţiile asupra folosirii manualului, adaptîndu-le la specificul fiecărei clase şi la conţinutul capitolelor prevăzute în programa şcolară. Voi arăta cîteva aspecte ale experienţei mele în această direcţie.

Intocmindu-mi planul de muncă pe întregul an şcolar, am reflectat asupra fixării în acest plan a locului lecţiilor speciale cu manualul, considerîndu-le ca un mijloc de a realiza însuşirea de către elevi a materialului de învăţământ, în mod activ şi conştient. Am prevăzut la început unele teme şi exerciţii mai uşoare, avînd ca scop deprinderea elevilor de a folosi independent manualul, şi apoi temele mai grele, bazate pe folosirea manualului în cadrul lecţiei, pînă la temele de sinteză şi referate.

Pentru a forma la elevi deprinderi pentru folosirea manualului, chiar în primele ore de curs, după lecţia de introducere la clasa a V-a şi după recapitularea materiei anului precedent la clasele VI—VII, am ţinut o lecţie cu următoarea temă : „Cum să învăţ la istorie".

La clasa a V-a, această lecţie a început cu o discuţie introductivă, în cursul căreia s-a făcut prezentarea manualului (explicarea titlului cărţii, al capitolelor mari şi lămuriri asupra hărţilor de la sfîrşit). Apoi s-a trecut la lecţia: „Viaţa oamenilor primitivi", întocmindu-se, cu participarea clasei, planul primului fragment : „Vînătorii din timpurile străvechi". Elevii au citit textul şi prin discuţii au fost ajutaţi să desprindă ideile principale şi secundare, ajungîndu-se la următorul plan :

Vînătorii din timpurile străvechi

Cum trăiau primii oameni :

Strîngeau fructe şi rădăcini.
Vînau animale.
Armele lor: piatra, bîta, băţul.
Imbrăcămintea : blănurile animalelor ucise.
Locuinţa : peşteri, colibe.

Cum şi-au îmbunătăţit oamenii condiţiile de trai :

au învăţat să folosească focul.
Insemnătatea acestei descoperiri :
— îi ferea de frig ;
— îi apăra de animale sălbatice ;
— pregătirea hranei.

perfecţionarea uneltelor :
Piatra cioplită : cuţite, topoare etc.
Cängi de os.
Piatra şlefuită, arcul.

Concluzii : Oamenii primitivi se ocupau cu vînătoarea.
Primele lor unelte au fost piatra şi băţul.
Prin perfecţionarea uneltelor, oamenii şi-au creat condiţii mai bune de trai.

Fixarea cunoştinţelor s-a realizat prin reproducerea de către elevi a conţinutului acestui fragment, pe baza planului scris pe tablă. Astfel au înţeles şi cum trebuie folosite notiţele luate în clasă, paralel cu textul din manual în pregătirea lecţiilor acasă.

După cîteva exerciţii de acest fel, elevii au dobîndit deprinderea de a alcătui singuri planul unui fragment din lecţie.

Pentru a verifica acest lucru, am dat ca temă pentru acasă planul fragmentului: „Armata asiriană şi tehnica militară", din lecţia „Puterea militară a asirienilor". Am ales acest fragment pentru că în titlul său apăreau clar ideile principale, urmînd ca elevii să completeze planul cu ideile secundare. Faptul că această temă s-a efectuat uşor şi bine de majoritatea elevilor, m-a determinat să trec la alte lucrări mai complicate.

O tendinţă greşită a elevilor noştri, împotriva căreia profesorul de istorie trebuie să lupte cu perseverenţă, este aceea de a memora evenimentele şi datele fără a sezisa legătura lor cu alte evenimente. Noi trebuie să le formăm o perspectivă istorică, să-i îndepărtăm de „toceala" mecanică a datelor şi faptelor istorice. I-am învăţat pe elevii mei să-şi întocmească un „tabel cronologic". In clasa a V-a am dat pentru acest tabel un model simplu şi uşor de realizat, în concordanţă cu vîrsta elevilor. Exemplu :

Egiptul antic

Evenimentul	Anul	Secolul

Pe baza acestor tabele, completate de elevi în cursul lecțiilor învățate, se alcătuiește la lecția de recapitulare „Orientul Antic" un tabel sincronic, cuprinzînd datele evenimentelor mai importante din istoria orientului antic. Acest tabel sincronic se lucrează în clasă, constituind tema unei lecții pentru munca independentă a elevilor.

Mai tîrziu, la studiul capitolelor „Grecia antică" și „Roma antică", elevii lucrează singuri, acasă, astfel de tabele sincronice, referindu-se însă la o perioadă de timp limitată (1—2 secole). Ei manifestă un interes deosebit pentru acest fel de exerciții. În anul trecut, elevii clasei a V-a au alcătuit tabele cronologice foarte amănunțite, trecînd — din proprie inițiativă — în afară de datele cuprinse în lecția din manual și altele culese din lecturi suplimentare, recomandate în legătură cu unele teme ca: „Spartacus", „China antică" etc.

În clasele VI—VII am îndrumat de la început pe elevi spre alcătuirea tabelului sincronic, așa cum este indicat în „Metodica predării istoriei Evului Mediu" (pag. 34). În clasa a VII-a s-au trecut datele privind dezvoltarea mișcării muncitorești între 1848 (apariția Manifestului Comunist) și 1917 (Marea Revoluție Socialistă din Octombrie). Urmărind într-o perioadă de timp mai îndelungată realizarea acestei teme, elevii s-au obișnuit să repete materia pe baza unor astfel de tablouri sincronice, alcătuindu-le apoi și pentru alte probleme.

Un alt gen de exerciții, prin care se deprind elevii să studieze în mod conștient materialul din manual, sînt răspunsurile date la întrebările puse în legătură cu conținutul lecției predate. Este o temă mai grea pentru clasa a V-a și nu încep să o folosesc decît în ultimele pătrare, dar în clasele VI—VII, elevii manifestă un interes deosebit pentru aceste teme. Această activitate nu încarcă prea mult programul de muncă al elevilor, trezește atenția lor pentru conținutul lecției din manual, îi ajută să urmărească legăturile între diferite evenimente istorice, cauzalitatea și legile istorice. Locul lor în planul lecției trebuie stabilit înaintea fixării cunoștințelor.

După indicarea paginilor care trebuie studiate în legătură cu subiectul lecției predate, anunț pe elevi că vor trebui să răspundă la cîteva întrebări legate de conținutul ei. Formulez aceste întrebări așa fel încît răspunsul să nu apară direct în subtitlurile lecției, ci să pretindă elevilor o aprofundare a materialului din carte și a notițelor luate în clasă. De exemplu: la clasa a VII-a, la lecția „Dezvoltarea industriei în Anglia în veacul al XVIII-lea" am cerut elevilor să răspundă la două întrebări:

1. Ce consecințe economice și sociale a avut în Anglia apariția mașinilor, fabricilor și uzinelor?

2. Cum ne explicăm nașterea crizelor de supraproducție în economia capitalistă?

Răspunsurile la aceste întrebări apar scrise în caietele elevilor. Pentru efectuarea acestei teme, care se realizează aproape paralel cu învățarea lecției, elevul are nevoie de 15—20 minute. În lecția următoare, la verificarea cunoștințelor, se rezervă timp și pentru controlul acestor răspunsuri, unul sau mai mulți elevi fiind invitați să expună oral conținutul lor. Alți elevi din clasă pot face observații asupra fondului sau formulării răspunsurilor. Spiritul critic și combativitatea fiind foarte accentuate în aceste clase, profesorul trebuie să conducă strîns discuțiile, canalizîndu-le spre

concluzii juste pentru fiecare întrebare. Aceste concluzii trebuie apoi enunțate clar de profesor.

În realizarea unei lecții atrăgătoare și educarea unei atitudini active a elevilor în ora de istorie, profesorul poate găsi în manual un sprijin prețios.

Analiza ilustrației din manual, în cadrul expunerii lecției, trezește totdeauna interesul elevilor. Cu acest prilej caut să atrag în discuție mai ales pe acei copii, care își însușesc mai greu noțiunile istorice. Îndrumați să descrie conținutul unei ilustrații, ei se descurcă în general mai bine decît atunci cînd trebuie să explice probleme mai abstracte. Totdeauna folosesc și un extras dintr-un document, călăuzindu-i astfel pe elevi spre o reprezentare mai clară. De exemplu: analiza ilustrației din manualul de clasa a VI-a pag. 48 „Oșteni franci din secolul al IX-lea" la lecția „Primii Carolingieni" a fost însoțită de un citat din „Legea Ripuariană", care arăta costul echipamentului unui cavaler (după „Metodica predării istoriei Evului Mediu" pag. 58). La sfîrșitul lecției, elevii au primit ca temă pentru acasă explicarea următorului citat din manual: *„Noile măsuri militare ale lui Carol Martel au grăbit și mai mult transformarea țăranilor în iobagi"*.

Elevii trebuie obișnuiți să folosească harta din manual chiar în timpul orelor de curs. Fiecare elev are harta deschisă pe bancă. Imediat ce am arătat o localitate pe harta murală, elevii o caută pe harta din manual. La fixarea cunoștințelor cer elevilor să arate din nou aceste localități, atît pe harta mare cît și pe hărțile din manual. În primele pătrare la clasa a V-a, pentru a antrena pe elevi în cercetarea hărții din manual folosesc un procedeu simplu: le cer să ridice mîna atunci cînd au găsit pe harta lor localitatea indicată de mine pe harta de perete. Fiecare se silește să nu rămînă în urmă față de alți colegi, iar eu pot să cunosc și să ajut pe acei elevi care nu se descurcă ușor în această direcție.

Lecția pentru munca independentă a elevilor se poate realiza și cu ajutorul manualului. În cadrul unor astfel de lecții, elevii au lucrat teme folosind materialul din manual, notițele și extrase din lectura suplimentară: „Școala la vechii egipteni" (clasa a V-a); „Gh. Doja" (clasa a VI-a), „Importanța istorica a Manifestului Comunist" (clasa a VII-a).

Schematic, planul acestor lecții se prezintă în felul următor:

1. Discuție introductivă asupra temei (5 min).
2. Formularea titlului lucrării.
3. Elaborarea planului lucrării, cu participarea elevilor (5 min.). (Se scrie planul pe tablă. Se notează în dreptul fiecărui punct din plan paginația din manual, unde se găsește materialul respectiv. Elevii își pregătesc notițele, citate).
4. Efectuarea lucrării (30 min.).
(Profesorul supraveghiază și dă indicații elevilor care îl solicită).
5. Discuția unei lucrări (5 min.).

Uneori elevii păstrează aceste lucrări pentru a le redacta acasă în formă definitivă, în alte cazuri ele sînt predate imediat profesorului.

Prin aceste lecții am reușit să obțin o creștere a interesului elevilor pentru studiul istoriei, oglindită și într-o disciplină deosebită în orele de curs. Cu acest prilej s-au evidențiat la mulți elevi aptitudini speciale pentru munca de creație, pe care am căutat să o stimulez, individualizînd

temele următoare. Astfel, la clasa a V-a, în cadrul lecției de muncă independentă cu tema „Spartacus", unii elevi au lucrat compuneri cu caracter istoric descriind, în desfășurarea răscoalei, tactica de luptă a sclavilor conduși de Spartacus; alții au lucrat compuneri literare: „Moartea lui Spartacus", iar alții au executat desene, reprezentînd diferite momente din răscoală.

La clasa a VII-a, în perioada recapitulării, o lecție de muncă independentă a avut ca temă întocmirea unui referat despre „Deosebirea dintre revoluția burgheză din Franța din 1789" și „Marea Revoluție Socialistă din Octombrie". Elevii au fost pregătiți anterior pentru înțelegerea și efectuarea acestei teme, printr-o lecție specială de sinteză : „Deosebirea radicală dintre revoluțiile burgheze și Marea Revoluție Socialistă din Octombrie" și prin „chestionarul recapitulativ" dat ca temă pentru studiul individual.

Rezultatele obținute cu aceste încercări destul de modeste, de a aplica practic metodele culese din literatura pedagogică pe care o avem la îndemînă, mă îndreptățesc să afirm că folosirea manualelor în predarea istoriei este o problemă actuală și ar trebui discutată mai mult, avînd în vedere și varietatea procedeelor care nu pot fi transformate în nici un caz în „rețete" sau „șabloane".Pedagogia sovietică arată că una din cele mai importante cerințe ale lecției este varietatea metodelor de predare.

In acest sens ar trebui ca noi să cunoaștem cît mai multe date asupra experiențelor realizate în predarea istoriei și astfel vom ajunge la ridicarea calității muncii noastre.

PARTIDUL COMUNIST AL UNIUNII SOVIETICE — ORGANIZATORUL ȘI ÎNDRUMĂTORUL ȘCOLII SOVIETICE

(Culegere de materiale de îndrumare cu privire la școală)

Partidul Comunist și Guvernul Sovietic manifestă o deosebită grijă pentru dezvoltarea învățământului, pentru pregătirea cadrelor necesare întregii economii a Uniunii Sovietice.

Imediat după victoria Marei Revoluții Socialiste din Octombrie, prin grandiosul său program de construire a socialismului, P.C.U.S. a pus în fața școlii sarcina de mare importanță politică de a asigura toate ramurile economiei naționale și ale culturii cu cadre de specialiști având o calificare corespunzătoare.

Grija permanentă pentru educarea și instruirea tinerelor generații, P.C.U.S. și-o manifestă prin luare de măsuri pentru asigurarea bazei materiale a școlilor și a conținutului realist științific al învățământului, măsuri care se oglindesc an de an în Hotărîrile și documentele cu privire la școală.

„Culegerea de materiale de îndrumare cu privire la școală", lucrare tradusă nu de mult și în limba romînă, cuprinde o parte din cele mai importante documente ale Comitetului Central al Partidului Comunist al Uniunii Sovietice și ale Guvernului Sovietic, care dezbat problemele de bază ale școlii.

Partidul și Guvernul nostru, învățînd neîncetat din experiența P.C.U.S. și a Statului Sovietic, adoptă în rezolvarea problemelor construirii socialismului acele forme și metode care corespund cel mai bine condițiilor istorice și naționale ale țării noastre. De aceea, studierea și aplicarea creatoare a experienței sovietice în domeniul învățământului este de o mare însemnătate pentru crearea de noi cadre necesare tuturor ramurilor de activitate, pentru succesul construirii socialismului în țara noastră.

Problema de bază a școlii sovietice în primii ani după Revoluția din Octombrie a fost introducerea învățământului general și politehnic.

Așa cum se spune în programul P.C. (b) din Rusia, adoptat la congresul al VIII-lea, școala trebuia transformată „dintr-un instrument de dominație de clasă a burgheziei într-un instrument de lichidare completă a împărțirii societății în clase, într-un instrument de regenerare comunistă a societății".

Introducerea învățământului general și a celorlalte baze ale învățământului și educației au fost determinate de creșterea rolului școlii care, pe lîngă sarcina de a fi promotorul principiilor comunismului în general,

avea şi un rol de propagare ideologică, organizatorică şi de educare a unei generaţii capabile să instaureze comunismul.

Dezvoltarea continuă a revoluţiei culturale şi lichidarea stării de înapoiere tehnico-materială reclama grăbirea înfăptuirii învăţământului elementar general obligatoriu. Hotărîrea C.C. al P.C. (b) al U.R.S.S. din 25 iulie 1930, caracterizînd ca nesatisfăcător ritmul de înfăptuire a învăţământului elementar general obligator, trasează sarcina introducerii lui chiar din anul 1930/1931 pentru copiii în vîrsta de 8—9—10 ani, iar în anul 1931/1932 şi pentru copiii în vîrstă de 11 ani. În aceeaşi hotărîre se prevede şi introducerea învăţământului general şi obligatoriu de 7 ani, începînd cu anul 1930/1931 în oraşele şi în regiunile industriale, precum şi în aşezările muncitoreşti.

Aplicarea acestor prevederi a fost posibilă pentru că în aceeaşi hotărîre, C.C. al P.C. (b) al U.R.S.S. trasează sarcina comitetelor de partid. regionale şi raionale, să asigure baza materială a şcolilor prin sporirea alocaţiilor bugetare, construirea, repararea şi utilarea şcolilor elementare. De asemenea, hotărîrea prevede asigurarea şcolilor cu cadre didactice necesare şi sprijinirea lor în vederea îmbunătăţirii situaţiei materiale.

Printre documentele cuprinse în culegere sînt şi Hotărîrile C.C. al P.C. (b) al U.R.S.S. care analizează activitatea revistelor literare „Zvezda" „Leningrad", activitatea teatrelor dramatice, filmul „Viaţa cea mare" şi opera „Marea prietenie" de V. Muradeli. Cu această ocazie Partidul Comunist (b) al U.R.S.S. demască uneltirile duşmanilor strecuraţi la conducerea revistelor şi în consiliile artistice ale teatrelor şi operelor, cae încercau să introducă în masele largi o imagine denaturată a vieţii sovietice.

P.C. (b) al U.R.S.S. critică cu tărie linia greşită a Comitetului pentru artă, care a introdus pînă în anul 1946, în repertoriul teatrelor piese de proastă calitate, care propovăduiau pe faţă concepţiile şi morala burgheză. De asemenea P.C. (b) al U.R.S.S., prin Hotărîrea din 10 februarie 1948, critică orientarea formalistă, greşită a muzicii sovietice, care a avut o influenţă dăunătoare asupra pregătirii şi educării tinerilor compozitori. Hotărîrile P.C. (b) al U.R.S.S. trasează sarcini concrete pentru înlăturarea elementelor duşmănoase din conducerile revistelor literare, pentru înlăturarea abaterilor în artă de la linia realismului socialist şi propune măsuri pentru clarificarea problemelor care vor trebui să sprijine revoluţia culturală a statului sovietic.

Pentru cadrele de conducere din instituţiile noastre de învăţămînt, precum şi pentru toţi cei ce se ocupă cu problemele şcolii, „Culegerea de materiale de îndrumare cu privire la şcoală" reprezintă un bun cîştigat în privinţa orientării muncii lor, a eliminării lipsurilor care mai dăinuie în şcolile noastre.

Culegerea are trei părţi care de fapt tratează probleme comune. Prima parte cuprinde Hotărîri ale Comitetului Central al Partidului Comunist al Uniunii Sovietice şi ale Guvernului Sovietic cu privire la şcoală, publicate în perioada 1930—1950. Partea a doua reprezintă măsurile luate de Uniunea Tineretului Comunist Leninist al U.R.S.S. cu privire la activitatea organizatiilor de Comsomol şi de pionieri în şcoală, iar în partea a treia sînt publicate materiale de îndrumare ale Ministerului Învăţămîntului al R.S.F.S.R. Documentele din partea a doua şi a treia sînt

de fapt măsurile luate de U.T.C.L. al U.R.S.S. şi Ministerul Învăţământului al R.S.F.S.R., ca urmare a sarcinilor trasate de Hotărîrile P.C.U.S.

O problemă asupra căreia se insistă în mod deosebit în culegerea prezentată, este aceea a sarcinilor organizaţiilor de pionieri.

Hotărîrea C.C. al P.C. (b) al U.R.S.S. din 21 aprilie 1932 analizează pe de o parte succesele obţinute în cei zece ani de existenţă a organizaţiei de pionieri, iar pe de alta lipsurile din munca organizaţiilor de pionieri şi critică Comsomolul pentru slabele rezultate obţinute în munca cu pionierii. In hotărîre se arată că activitatea organizaţiilor de pionieri „n-a fost canalizată în suficientă măsură spre una din cele mai importante sarcini ale mişcării comuniste a copiilor, care constă, în momentul de faţă în lupta pentru calitatea învăţăturii, pentru însuşirea „bazelor ştiinţelor, pentru întărirea disciplinei conştiente“ [1].

Aşadar conţinutul activităţii obşteşti a detaşamentelor de pionieri trebuie să constea în lupta pentru calitatea învăţăturii, pentru o disciplină conştientă, pentru o justă organizare a timpului lor liber şi pentru ridicarea nivelului întregii munci de educaţie comunistă a copiilor.

P.C.U.S. a încredinţat Comsomolului sarcina de cinste de a educa şi conduce munca organizaţiilor de pionieri. Plenara a VI-a a C.C. al U.T.C.L. al U.R.S.S. din octombrie 1951 se ocupă special de problema creşterii şi întăririi organizaţiei de pionieri „V. I. Lenin“. Hotărîrea plenarei subliniază că una din sarcinile cele mai importante ale Comsomolului este să îmbunătăţească necontenit munca organizaţiei de pionieri, să îndrumeze activitatea ei în direcţia educării pionierilor în spiritul patriotismul sovietic, al prieteniei între popoare, să pregătească din ei oameni optimişti, încrezători în forţele lor.

Plenara trasează sarcini tuturor Comitetelor regionale, raionale şi orăşeneşti U.T.C.L. ca, împreună cu organele de învăţămînt să ia măsuri pentru încadrarea pionierilor în cercuri de specialităţi în vederea formării unor oameni multilateral dezvoltaţi, cu pregătire politehnică.

Rezultatele plenarei a VII-a a U.T.C.L. al U.R.S.S. au fost pe larg discutate în şcoli. Ordinul Ministerului Învăţămîntului al R.S.F.S.R. din noiembrie 1951 prevede o serie de măsuri în legătură cu munca şi sarcinile organizaţiei de pionieri din cadrul şcolii, sarcinile pe care le au directorii de şcoli şi diriginţii în munca lor de colaborare cu organele pionereşti.

Munca organizaţiei de pionieri este o problemă de mare importanţă pentru educarea copiilor în spiritul moralei comuniste, în vederea formării de oameni capabili să-şi iubească cu adevărat patria şi cuceririle clasei muncitoare. De aceea, P.C.U.S. şi Guvernul Sovietic se preocupă de continua îmbunătăţire a conţinutului muncii cu pionierii.

Pornind de la perspectivele de dezvoltare a economiei naţionale în condiţiile societăţii socialiste, fondatorii teoriei ştiinţifice a comunismului arătau că va fi nevoie de oameni cu aptitudini dezvoltate din toate punctele de vedere, de oameni care ştiu să se orienteze în întregul sistém al producţiei.

Chiar în primii ani ai eixstenţei sale, şcoala sovietică şi-a propus ca sarcină „să pregătească membri ai societăţii comuniste, multilateral dezvoltaţi“, care să aibă un larg orizont politico-social.

---

[1] „Culegere de materiale cu privire la şcoală“, Editura de stat didactică şi pedagogică, 1954, pag. 54.

În același timp cu introducerea învățământului obligatoriu pentru copiii de vîrstă școlară, școala sovietică a făcut un însemnat progres pe calea îmbinării învățământului cu munca în producție, punîndu-se astfel bazele reorganizării școlii pe principiul politehnizării. Hotărîrea C.C. al P.C. (b) al U.R.S.S., din 5 septembrie 1931 constată că școala sovietică, chiar după 10—12 ani de la înființarea ei, nu corespundea nici pe departe exigențelor mari cărora trebuie să le facă față în etapa actuală a construcției socialiste. Lipsa principală a școlii consta în lipsa unui volum suficient de cunoștințe de cultură generală și din domeniul științelor de bază — fizica, chimia, matematica, limba maternă, geografia etc. Din această cauză politehnizarea școlii a căpătat un caracter formal, n-a dezvoltat deprinderi multilaterale la copii, capabili să lege teoria cu practica.

C.C. al P.C. (b) al U.R.S.S. a pus în fața școlii sarcina de a desprinde din varietatea producțiilor concrete numai acele principii științifice și deprinderi generale de muncă, a căror însușire va ușura în viitor înțelegerea oricărei producții concrete, însușirea rapidă a oricăror deprinderi profesionale.

Hotărîrea combate tendința unor școli care caută specializarea elevilor într-o anumită ramură de producție.

De asemenea, hotărîrea trasează sarcini privind îmbunătățirea conducerii metodice a școlilor și în domeniul pregătirii de cadre de pedagogi cu o pregătire temeinică, corespunzătoare sarcinilor noi puse în fața școlii.

Problema introducerii învățământului politehnic în școala medie de cultură generală reprezintă o treaptă preliminară a învățământului politehnic general. Această sarcină — care stă și în fața școlii noastre — a fost pusă și de Congresul al XIX-lea al P.C.U.S., ca o sarcină practică a celui de-al cincilea plan cincinal.

O parte din hotărîrile C.C. al P.C. (b) al U.R.S.S. analizează lipsurile programelor și manualelor școlare. Hotărîrea din 25 august 1932 arată că „învățămîntul în școală nu dă încă un volum suficient de cunoștințe de cultură generală și nu rezolvă satisfăcător sarcina pregătirii pentru școlile medii tehnice și pentru învățămîntul superior a unor oameni temeinic pregătiți, care să cunoască bine bazele științelor (fizica, chimia, matematica, limba maternă, geografia etc.)"[1]. Cauzele acestor lipsuri se datoresc — așa cum arată hotărîrea — programelor școlare. În continuare se analizează lipsurile generale ale programelor școlare și se indică măsurile ce trebuie luate pentru refacerea lor.

Problem îmbunătățirii calității manualelor școlare constituie o preocupare de seamă a Partidului Comunist al Uniunii Sovietice. Hotărîrea C.C. al P.C. (b) al U.R.S.S. din 12 februarie 1933 arată că o bună parte din lipsurile existente în școală se datoresc conținutului defectuos al manualelor și instabilității lor. Pentru aceasta, P.C.U.S. condamnă măsurile greșite luate de unele organe ale învățămîntului cu privire la metodele arbitrare de întocmire a manualelor și de circulare a acestora.

Măsurile hotărîte, luate în legătură cu ridicarea generală a nivelului învățămîntului conform cerințelor școlii sovietice, dovedesc grija parti-

[1] „Culegere de materiale cu privire la școală", Editura de stat didactică și pedagogică, 1954, pag. 62.

dului pentru ridicarea nivelului pregătirii cadrelor de constructori ai comunismului.

Analizînd conținutul cunoștințelor predate la diferite obiecte de învățămînt, P.C.U.S. constată unele lipsuri în ceea ce privește sistemul de împărțire a materiei și volumul cunoștințelor predate. Hotărîrea din 16 mai 1934 ridică problema predării istoriei în U.R.S.S., care avea un caracter abstract, schematic. Manualele de istorie în loc să expună evenimentele cele mai importante în succesiunea lor cronologică și caracterizîndu-se personalitățile istorice „prezintă elevilor definiții abstracte ale formațiilor social-economice, înlocuindu-se astfel expunerea în ordine succesivă a evenimentelor istorice cu scheme abstracte" [1].

Asemenea măsuri, menite să lichideze lipsurile din conținutul obiectelor de învățămînt, s-au luat și cu privire la predarea geografiei, constituției U.R.S.S., a logicii și psihologiei în școala medie.

Grija partidului Comunist și a Statului Sovietic pentru celelalte probleme ale școlii se oglindește de asemenea în hotărîrile referitoare la lichidarea supraîncărcării elevilor cu activități obștești și cu alte activități în afară de clasă și extrașcolare, în măsurile privind întărirea disciplinei elevilor în școală și în afara școlii.

O atenție deosebită se dă din partea Partidului Comunist al Uniunii Sovietice muncii cadrelor didactice. Astfel prin grija Partidului, Ministerul Învățămîntului al R.S.F.S.R. a elaborat numeroase documente cu privire la sarcinile Consiliului pedagogic, introducerea „Regulamentului dirigintelui, despre munca metodică în școală" ș. a.

Partidul Comunist al Uniunii Sovietice și Guvernul Sovetic au ridicat munca învățătorilor și profesorilor la rang de cinste. Ca și celorlalți muncitori din alte ramuri ale producției socialiste, în Uniunea Sovietică, cadrelor didactice care obțin rezultate bune în muncă, li se acordă titluri de mare apreciere ca „învățător emerit" și „profesor emerit".

Măsurile luate de P.C.U.S. și de Guvernul Sovietic pentru ridicarea conținutului muncii școlare la un nivel corespunzător cu cerințele construirii comunismului în Uniunea Sovietică sînt o dovadă vie a cinstei de care se bucură școala sovietică.

„Culegerea de materiale de îndrumare cu privire la școală" reprezintă o parte din tezaurul nesecat al gîndirii teoretice și al experienței practice a P.C.U.S. Însușindu-și-o temeinic și folosind-o în mod creator în condițiile istorice concrete din țara noastră, oamenii din țara noastră care se ocupă de creșterea și educarea tinerei generații vor putea îndeplini cu succes mărețele sarcini puse de partidul nostru.

[1] „Culegere de materiale cu privire la școală". Editura de stat didactică și pedagogică, 1954, pag. 76.

DESPRE SISTEMUL DE PREDARE A GEOMETRIEI ÎN ȘCOALA MEDIE

A. HOLLINGER
Profesor emerit al R.P.R.

Dintre toate obiectele de învățămînt, geometria elementară se bucură de privilegiul de a avea, poate, cea mai veche tradiție didactică: de la Hipocrate din Chios, unul din precursorii lui Euclid, care este socotit și primul profesor de matematică de profesie, pînă în zilele noastre, sînt circa 2.300 de ani. În perioada atît de lungă, de cca 2.200 ani care ne despart de Euclid, continutul și forma de predare a geometriei elementare au suferit foarte puține schimbări.

Socot că a sosit timpul cînd trebuie făcute unele modificări mai importante în predarea acestei discipline, și nouă, profesorilor de matematică din al doilea și al treilea sfert al veacului al 20-lea, ne revine sarcina de a le realiza.

Pentru a putea pune în mod just problema, este necesar să fac în prealabil un scurt istoric.

*

Încă din timpul Renașterii, de cînd au fost descoperite operele matematice ale anticilor, „Elementele" lui Euclid au fost folosite ca lucrare de bază pentru predarea geometriei. Nu s-a făcut deosebire între opera științifică și cartea didactică.

Spiritul în care se preda geometria după Euclid avea în multe privințe caracter dogmatic. Geometria nu era privită ca o știință a naturii, ci ca un lucru *dat*, prin operele anticilor, în special prin „Elementele" lui Euclid. A studia geometria însemna a-l învăța (uneori pe de rost) pe Euclid. Acest spirit s-a menținut în oarecare măsură și după lărgirea sistemului de școli în țările occidentale și, precum voi arăta, n-a dispărut nici astăzi.

Greșeala fundamentală care a dus la această stare de lucruri constă în faptul că „Elementele" lui Euclid, care au rezultat din ceva care ar semăna cu cursurile noastre universitare, erau privite ca manual școlar, iar marea autoritate a acestei opere, monumentale pentru știință, a frînat mult inițiativa de a face ceva nou, potrivit scopului predării geometriei și vîrstei școlarilor cărora li se preda această disciplină. Oamenii nu îndrăzneau să se abată de la drumul trasat de Euclid. Cu timpul, s-au făcut unele încercări de a-l părăsi pe Euclid și de a reda cursului școlar de geometrie scopul pe care l-a avut această știință la începuturile ei. Un exemplu: pentru Petrus Ramus (cca 1550), geometria devine din nou „ars bene metiendi" — arta de a măsura bine.

Ca urmare a dezvoltării generale a societății, deci și a învățămîntului, s-au produs în ultimii 150 ani unele schimbări destul de importante, din care vom reține doar trei.

1. În primul rînd, ca importanță și ordine cronologică, trebuie citată apariția (1794) a cărții „Eléments de Géométrie" de A. M. Legendre, care timp de mai bine de un secol, a exercitat o influență puternică asupra predării geometriei în cele mai multe țări.

Ne găsim îndată după revoluția burgheză din Franța. De unde pînă acum nu-

[1] Comunicare făcută la Sesiunea științifică a Societății matematice și fizice din R.P.R. în mai 1955.

mărul celor ce învățau geometria era redus, — cursurile de geometrie erau destinate îndeosebi viitorilor ofițeri — predarea geometriei capătă acum scopuri noi. Progresul industriei și tehnicii cere mereu mai multe cadre și burghezia învingătoare caută să adapteze învățămîntul nevoilor noi. Numărul celor chemați să învețe matematica, deci și geometria, crește virtiginos. „Eléments de Géométrie" a lui Legendre caută să corespundă situației noi, depărtîndu-se în multe privințe de „Elementele" lui Euclid.

Ca deosebiri față de Euclid, voi releva numai trei, pe care le socot mai importante pentru scopul acestei expuneri:

a) Printre primele teoreme din „Elemente", se găsește teorema unghiului exterior (I,16) [1]. „Un unghi exterior al unui triunghi este mai mare decît fiecare dintre unghiurile interioare nealăturate", care, din punctul de vedere al conținutului, este absorbită de teorema ce spune că unghiul exterior este egal cu suma unghiurilor interioare nealăturate (I, 32). Din prima teoremă a unghiului exterior Euclid deduce relațiile de neegalitate dintre laturile și unghiurile unui triunghi și de aci (I, 20) *teorema* că, într-un triunghi, suma a două laturi este mai mare decît a treia, care duce ușor la propoziția că o linie frîntă este mai lungă decît segmentul de dreaptă care-i unește capetele.

Legendre merge pe o altă cale. In definiția VIII, el definește linia dreaptă ca „o linie indefinită, care e cea mai scurtă între două oricare din punctele sale". Așadar, el admite de la început că „dreapta este drumul cel mai scurt între două puncte", iar pe baza aceasta, relațiile de neegalitate între laturile și unghiurile unui triunghi se demonstrează mai ușor.

In predarea geometriei, acest grup de teoreme întîmpină greutăți foarte mari, din cauză că elevii nu văd de ce se duc fel de fel de linii ajutătoare și se fac raționamente atît de grele pentru a demonstra faptul atît de evident că, dacă unesc două puncte printr-un fir porțiunea dintre puncte avînd la început o formă oarecare — și apoi întind firul, această porțiune se scurtează și devine minimă cînd firul este întins.

Acest exemplu arată că Legendre, care, fără îndoială, a cunoscut importanța construcției logice a geometriei, a găsit necesar, din considerente pedagogice, să acorde un loc mai mare intuiției, în dauna logicii.

b) Ca și Euclid, Legendre prezintă geometria ca o succesiune de teoreme frumos numerotate, dă întîi enunțul fiecărei teoreme, apoi demonstrația; dar, în toată cartea, nu se găsește formulată nici o axiomă. Ori. de cîte ori, în cursul unei demonstrații, are nevoie de un fapt care ar trebui să formeze conținutul unei axiome, el se bazează pe intuiție. Prin aceasta, Legendre face o deosebire netă între geometria ca știință și modul în care înțelege să fie predată în școală această disciplină. Aceasta se vede în mod deosebit de pregnant în felul în care expune teoria paralelelor, teorie în care Legendre a făcut cercetări ce-au rămas în istorie. La sfîrșitul *propoziției* XXII, în care stabilește existența paralelei la o dreaptă dată printr-un punct dat, se mulțumește să adauge cu caractere de rînd, fără nici un titlu: „Vom admite după aceasta ca o propoziție invederată, că printr-un punct nu putem duce decît o singură paralelă la o dreaptă". Celebrului postulat V, care a preocupat atît de mult pe cercetătorul Legendre, profesorul Legendre nu-i acordă nici măcar un număr de ordine, ca oricărei teoreme. Apoi, el dă teoremele despre unghiurile formate de două drepte paralele tăiate de o secantă în ordinea inversă ca la Euclid (I. 28, 29). Așadar, Legendre face o deosebire netă între geometria ca știință și geometria în școală.

c) Spre deosebire de Euclid, care dă o teorie a numerelor iraționale, interesantă și din punct de vedere modern, Legendre ignorează pur și simplu problema, înlocuind raportul a două mărimi incomensurabile printr-o valoare apropiată a raportului (II, problema 18), sau se mulțumește să afirme că două rapoarte sînt egale cînd „sînt cuprinse între numere a căror diferență poate să devină oricît de mică vom voi".

Reținem ca importantă următoarea trăsătură a acestei cărți și a foarte numeroaselor cărți care i-au urmat exemplul:

Din motive pedagogice, geometria nu este expusă strict logic, ca la Euclid. Se urmărește în general o înlănțuire logică a teoremelor, dar din lanțul logic lipsesc unele verigi: în cursul deducțiunilor logice se introduc unele fapte pe care le acceptăm ca evidente pe baza intuiției, dar care nu au fost enunțate mai înainte. Tratarea geometriei în școală se deosebește de geometria ca știință.

---

[1] Cifra romană arată cartea, iar cifra arabă arată propoziția.

In privința influenței pe care a exercitat-o „Eléménts de géométrie" a lui Legendre asupra predării geometriei, mai menționez că ea a fost tradusă în limba romînă de J. M. Rîureanu și E. Anghelescu și introdusă în școlile noastre prin decizia ministerială din 29/IV/1865, fiind — după cîte știu — prima carte de geometrie scrisă în limba romînă. Autorii de manuale de geometrie romîni, de mai tîrziu, au fost, direct sau indirect, influențați de Legendre. In special, cartea lui Gr. Orășanu, care s-a bucurat pînă la reforma învățămîntului de cea mai largă răspîndire nu se deosebește mult de cartea lui Legendre.

2. Un al doilea fapt care a influențat mult metodele de predare a geometriei, a fost introducerea acestei discipline în cursul inferior de liceu, ceea ce a determinat oganizarea unor cursuri propedeutice de geometrie. Aceste cursuri conțin o bună parte din cursul de geometrie propriu-zis, se dă o dezvoltare deosebită calculării ariilor și volumelor, dar se face un loc mai mare intuiției pe seama logicii.

Cu toate acestea, aceste cursuri de geometrie nu se rup cu totul de Euclid. Ele rămîn un Euclid în miniatură sau, mai bine zis, o parte diluată din „Elementele" lui Euclid. In cadrul acestor cursuri propedeutice, s-au făcut încercări foarte interesante de a se realiza o fuziune între geometria plană și geometria în spațiu. Tot în legătură cu răspîndirea sistemului de școli, trebuie menționate școlile profesionale și de meserii de tipuri foarte variate, în care, de asemenea, se predau noțiuni de geometrie, dar fără preocuparea de a dezvolta gîndirea și imaginația elevilor, ci sub formă de reguli.

3. In sfîrșit, al treilea fapt, de data aceasta negativ, este următorul. Cursul școlar de geometrie elementară ocupă o poziție izolată de dezvoltarea generală a matematicii. De altfel, sîntem aci într-un cerc vicios: programele școlare pretind că conțin geometria elementară, iar la întrebarea: „Ce se înțelege prin geometrie elementară?" nu se poate răspunde altfel decît că este acea parte a geometriei sintetice care se predă în școlile medii. Datorită acestei izolări, s-au dezvoltat hipertrofic unele specii de probleme artificiale, care contribuie prea puțin la dezvoltarea gîndirii și a imaginației, abat atenția de la liniile mari de dezvoltare a matematicii și ocupă un loc care ar putea fi ocupat cu mai mult folos de alte chestiuni. Mă gîndesc la unele probleme de construcții, în care datele se aleg intenționat astfel ca soluția să fie cît mai grea, și la unele proprietăți cu totul particulare ale unor puncte „remarcabile" ale triunghiului și unor linii cu totul particulare — a se vedea conglomeratul de exerciții din „Exercises de géométrie" de F. J., carte voluminoasă și de mare circulație.

*

Răspîndirea rețelei de școli și introducerea geometriei în clasele inferioare ale școlii, părăsirea sistemului de expunere a lui Euclid și o dezvoltare specifică puțin fericită a conținutului geometriei elementare — iată ce găsesc mai caracteristic pentru dezvoltarea predării geometriei în ultimii cca 150 ani. Această privire istorică ne va da posibilitatea să formulăm principiile care trebuie să stea la baza orientării predării geometriei în școala medie din zilele noastre.

Consider că faptele care trebuie să ne călăuzească sînt următoarele:

1. Etapa de dezvoltare a societății.

2. Stadiul în care se găsește știința în zilele noastre. Inutil să adaug că aceste două elemente se determină reciproc.

La aceasta se adaugă un element oarecum subiectiv, de natură psihologică:

3. Specificul vîrstei și al dezvoltării generale a elevilor.

1. Schimbările survenite în decursul timpului, în învățămînt în general, și în predarea geometriei în special, sînt rezultatul dezvoltării forțelor de producție. Am arătat mai sus că apariția și succesul manualului de geometrie al lui Legendre este datorit victoriei burgheziei asupra orînduirii feudale și dezvoltării rapide pe care a luat-o tehnica datorită acestui fapt. Reformele școlare, ca toate acțiunile burgheziei, au fost înfăptuite mai mult sau mai puțin spontan, adică sub imperiul interesului imediat, fără înțelegerea adîncă a faptului istoric, înțelegere pe care o dă numai materialismul dialectic și istoric. Dimpotrivă, socialismul se construiește pe baza unei ideologii bine închegate și care se dezvoltă mereu.

In zilele noastre, cînd *întregul* popor este chemat la o viață culturală ridicată, cînd școala de 7 ani este aproape să devină școala generală, metodele de predare trebuie să fie altele decît ale școlii burgheze. In adevăr, chiar dacă burghezia, pentru a-și forma cadre, a făcut, uneori, apel la rezervorul larg al copiilor din toate clasele sociale, a făcut acest lucru numai pentru a-și forma cadrele *ei*, de care *ea* a avut ne-

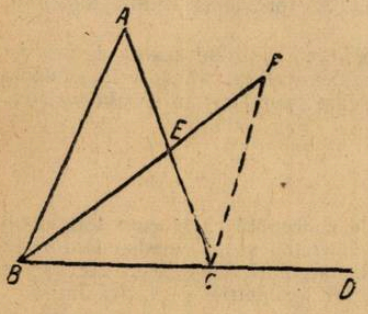
voie. Pentru aceasta a fost suficient să acorde atenție numai elementelor celor mai talentate pe care le creștea, asigurîndu-le o situație relativ bună, iar prețul pe care-l plăteau copiii țăranilor și muncitorilor pentru acest avantaj era trădarea de clasă: trecerea din rîndul exploatașilor în rîndurile exploatatorilor fățiși sau ai beneficiarilor indirecți ai exploatării. Masa elevilor nu prezenta interes. Etalonul cu care se măsura valoarea unei școli sau unui profesor nu era nivelul mediu al elevilor, ci calitatea vîrfurilor pe care le forma. In aceste condiții, justa alegere a materialului care se predă și metodele de predare sînt mai puțin importante.

Altfel stau lucrurile în societatea socialistă. Fără a nesocoti specificul fiecărui individ, școala noastră trebuie să acorde atenție egală *tuturor* elevilor. Pentru noi, în învățămînt, principiul accesibilității stă pe primul plan. Justa alegere a materialului, eliminarea balastului care s-a acumulat în tradiția școlară, găsirea mijloacelor celor mai eficace care, fără să denatureze conținutul, fac știința atrăgătoare și antrenează elevii în muncă sînt elemente esențiale pentru școala nouă.

In privința aceasta, avem mult de învățat de la școala sovietică. In publicațiile Academiei de Științe Pedagogice și ale numeroaselor institute de perfecționare a cadrelor didactice, ca și în revista „Matematica în școală" apar foarte multe lucrări în care se studiază experiența profesorilor sovietici. Tematica acestor lucrări este foarte variată, apar multe idei și propuneri noi, de multe ori contradictorii. Este de așteptat ca, cu timpul, această frămîntare să influențeze adînc predarea matematicii: tînăra școală de metodică sovietică, de altfel singura din lume, are de pe acum unele rezultate oarecum stabile.

2. Dacă comparăm felul în care este expusă geometria în cele mai bune tratate de geometrie și în școli, cu starea actuală a științei, se constată unele nepotriviri în privința rigurozității. Axiomatica modernă a revizuit noțiunea de definiție. Noțiunile fundamentale: punctul, dreapta și planul nu se definesc de loc, ele putînd avea înfățișări felurite, iar relațiile dintre ele ca: „situat pe", „între", „continuu" ș.a.m.d. nu se pot defini, dacă se înțelege prin definiție indicația genului proxim și a diferenței specifice. Descrierea relațiilor se face prin axiome, ceea ce este absolut suficient pentru o construcție logică a geometriei, independent de realizarea ei.

In acest sens, definițiile — unele descrieri ale noțiunilor fundamentale care se găsesc la începutul cărților de geometrie obișnuite (suprafața ca margine a unui corp, linia ca margine a unei suprafețe, iar punctul ca margine a unei linii) — nu sînt mai bune decît definițiile corespunzătoare ale lui Euclid (linia este lungimea fără lățime, iar punctul este ceea ce nu are nici o parte).



Iar în privința axiomelor, lipsesc axiomele de ordonare, ale continuității și axioma lui Arhimede (Eudoxos). Datorită acestui fapt, unele demonstrații sînt necomplete. De exemplu, în demonstrația teoremei unghiului exterior, se admite că punctul *F* cade în interiorul unghiului *ACD*. Alteori, demonstrația lipsește complet. De exemplu, se afirmă numai pe baza figurii că o dreaptă care are un punct în interiorul unui cerc taie cercul.

Prin urmare, dacă se ia ca principiu că cursurile școlare trebuie să fie la nivelul științei contemporane (principiu care nu poate fi aplicat în mod strict în predarea matematicii), sîntem în urmă cu circa o jumătate de secol față de dezvoltarea bazelor geomeriei. In concluzie: în acord cu etapa de dezvoltare a societății în care ne găsim, starea actuală a științei impune o revizuire a sistemului de predare a geometriei.

3. Predarea geometriei, ca a oricărei discipline de altfel, nu se poate face în condiții bune, dacă nu se ține seama de gradul de dezvoltare, de înclinațiile firești, de specificul vîrstei elevilor. Una este să predai geometria unor copii de 12—13 ani, alta este să predai această disciplină unor elevi de 15—16 ani, și alta s-o predai unor adulți.

Problema centrală este aci: ce rol trebuie să joace fiecare dintre cele două căi de cunoaștere, intuiția și logica.

Toată lumea este de acord că, în dezvoltarea psihică a copilului, trebuie deosebite două etape. Intr-o primă etapă, datele intuiției, fapte verificate pe un desen chiar sumar sînt deplin convingătoare. Elevul nu simte, în general, nevoia de a stabili legă-

turi logice între adevăruri odată recunoscute ca atare, să caute demonstrația unei reguli care nu l-a înșelat niciodată. Pe de altă parte, nevoia de activitate este cu mult mai pronunțată decît nevoia de a cunoaște. Elevul acceptă cu ușurință cunoștințele care au aplicații imediate și are puțin interes pentru teorie. Intr-o a doua etapă, după ce a acumulat un cuantum de cunoștințe și este mai mare ca vîrstă, începe să se dezvolte la el cea de-a doua formă de cunoaștere, superioară. La unii elevi apare spontan — la toți poate fi trezită — îndoiala dacă adevărurile, recunoscute ca atare mai înainte, merită încredere. Dacă s-a convins, de exemplu, că în foarte multe triunghiuri, suma unghiurilor face 180°, elevul se întreabă dacă concluzia că ea are valoare în *orice* triunghi este întemeiată și, dacă este așa, *de ce* este așa? In această a doua etapă, intuiția trece pe planul al doilea, gîndirea logică ocupă primul plan. De altfel, aceste două etape de dezvoltare a copilului corespund și etapelor de dezvoltare a geometriei — întîi o acumulare de fapte izolate, apoi sistematizarea lor — și predarea geometriei nu are voie să le nesocotească.

Dar problema rolului intuiției — în sensul cel mai general — și al logicii în matematică nu este numai o problemă de dezvoltare a copilului. Din unele mărturisiri ale unor mari matematicieni privind procesul intim al descoperirii, se poate vedea că a descoperi un adevăr matematic nu este tot una cu a-l demonstra. Expunerea se face logic, dar procesul intim al descoperirii este cu mult mai complex. Logicii îi revine un rol de ordonare, nu creator. Dovada, atîtea teoreme care au fost acceptate un timp îndelungat ca adevărate fără să existe o demonstrație riguroasă a lor. Aceasta ne arată că nu o expunere strict logică a geometriei de la începuturile predării ei este cea mai indicată pentru a introduce pe elevi în esența geometriei. Dimpotrivă, preponderența logicii poate mai degrabă masca esențialul.

*

In rezumat, momentul istoric prin care trece școala noastră este caracterizat prin următoarele fapte specifice:

a) sarcinile școlii de a răspîndi știința în cele mai largi mase ale poporului și de a forma cadrele necesare societății noi, care constituie *un* lucru nou în istorie, și

b) schimbările survenite în ultimele decenii în concepțiile asupra geometriei, care constituie *al doilea* lucru nou. Cei care pledează pentru predarea geometriei la gradul de rigurozitate în care această disciplină este expusă în tratatele clasice, pe motiv că așa este știința, chiar dacă ea nu este în concordanță cu cerințele pedagogice, au pierdut terenul de sub picioare. Dat fiind că, în privința rigurozității, Euclid este depășit de știința contemporană, urmează ca școala să reexamineze problema rolului logicii în predarea geometriei.

Concluzii se pot trage pe baza acestor elemente istorice și ținînd seama de factorii psihologici. Inainte de a trece la formularea lor, consider necesar să scot în evidență unele aspecte negative ale modului în care se predă acum geometria în școala noastră, privind alegerea materialului și modul de predare.

*

1. În privința alegerii materialului, programa este concepută ca și cum toți elevii care intră în clasa a V-a ar avea intenția și ar putea termina școala medie de 10 sau de 11 ani. Se începe în clasa a VI-a cu linia dreaptă, unghiuri, triunghiuri etc., și se termină în clasa a X-a cu volumul sferei. Tot conținutul geometriei se înșiră liniar.

Dar, în sistemul nostru de școli, sfîrșitul clasei a VII-a reprezintă un prag. Majoritatea copiilor se opresc aci și intră în producție sau se îndreaptă spre școli profesionale. Această schimbare îi surprinde în momentul în care au terminat „cercul", deci au ajuns la capitolul „Figuri asemenea". La cursul de geometrie ei nu învață nimic din acest capitol atît de important și prin aplicațiile lui în practică, nici relațiile metrice (nici măcar teorema lui Pitagora, cea mai veche și cea mai importantă relație metrică), nu capătă nici o noțiune despre poligoanele regulate, iar studiul ariilor este redus la cîteva chestiuni rudimentare date la cursul de aritmetică. Nici o lecție de geometrie în spațiu, afară doar de aria și volumul paralelipipedului dreptunghic și al cilindrului, care se fac la aritmetică în clasa a V-a.

Absolventul clasei a VII-a a învățat *să demonstreze* că, într-un triunghi, fiecare latură este mai mică decît suma celorlalte două; *să demonstreze* că, dacă două drepte sînt paralele, orice dreaptă care taie una din ele taie și pe cealaltă; *să demonstreze* că, dacă două cercuri au un punct comun așezat în afara liniei centrelor, ele au și un

al doilea punct comun, — dar nu i s-a arătat ce formă are intersecţia a două plane, ce sînt două plane paralele, ce este o dreaptă perpendiculară pe un plan şi el n-a învăţat să afle volumul unei movile de pietriş în formă de piramidă sau al unei căpiţe de fîn în formă de con. Ce este sfera, ştie doar din viaţa de toate zilele. Inutil să arăt cît de nepotrivită este această distribuţie a materiei.

2. In privinţa modului de tratare a materiei, manualul îl urmează foarte de aproape pe Euclid. Se pune de la început accent deosebit pe latura logică. La paginile 20—23, după ce s-au predat doar primele propoziţii, se explică unor copii de 12 ani, în majoritate viitori ţărani sau muncitori, ce este o definiţie, o axiomă, o teoremă, care este structura unei teoreme şi se arată deosebirea dintre teorema directă, reciprocă şi contrară. Expunerea este sintetică, la nivelul şi cu rigurozitatea tratatelor clasice de geometrie şi în unele locuri mai riguroasă decît cartea lui Legendre, al cărei succes se datoreşte tocmai faptului că, în comparaţie cu Euclid, a acordat un loc mai mare intuiţiei pe socoteala logicii. Formulele pentru arii şi volume se demonstrează şi pentru cazul dimensiunilor incomensurabile cu unitatea, se introduce noţiunea de limită şi se demonstrează, sub numele de teoremă al lui Weierstrass, că un şir crescător nu poate avea două linii [1].

In lumina celor arătate mai sus, în privinţa dezvoltării psihice a elevului şi a rolului logicii în matematică, acest mod de expunere este nepotrivit, mai ales pentru clasele V—VII. Chiar sistemul de predare generează formalismul, elevii sînt de multe ori puşi în situaţia să înveţe pe de rost lucruri pe care nu le înţeleg sau, cel puţin, al căror rost nu-l văd. Figurile din geometria plană, sărace, formate doar din cîteva linii, sînt departe de a dezvolta imaginaţia spaţială a copiilor, lucru care este considerat ca unul din obiectivele principale ale predării geometriei. In loc să se valorifice nevoia de activitate practică, care este mai pronunţată la această vîrstă, se fac raţionamente aride care îndepărtează elevii de studiul geometriei în loc să-i atragă.

Mai adaug că, datorită unor condiţii oarecum de moment, şi anume datorită lipsei de cadre didactice bine pregătite, predarea geometriei în forma aceasta nu poate da rezultatele dorite.

*

Ar urma acum să formulez o serie de propuneri privitoare la o altă orientare a predării geometriei. Nu poate fi vorba de ceva precis, elaborat amănunţit. Nu pot decît să schiţez conturul general.

Ar trebui elaborate două programe d e o s e b i t e, una pentru şcoala de 7 ani şi alta pentru şcoala medie, deosebite prin conţinut şi prin structură.

Programa pentru şcoala de 7 ani nu trebuie să fie un simplu fragment din programa şcolii medii, iar programa şcolii medii nu trebuie să fie o simplă prelungire a celeilalte. Fiecare din aceste programe trebuie să aibă un conţinut şi o structură deosebită, determinate de specificul vîrstei elevilor din clasele respective şi de profesia pe care intenţionează s-o îmbrăţişeze majoritatea elevilor. Chiar dacă am nesocoti primul factor, specificul vîrstei elevilor, ceea ce ar fi o greşeală pedagogică, nu putem nesocoti un fapt cît se poate de concret: majoritatea copiilor, după terminarea şcolii de 7 ani, nu-şi continuă studiile; lor trebuie să li se asigure un sistem de cunoştinţe rotunjit.

Programa pentru clasele V—VII ar urma să conţină în egală măsură geometria plană şi în spaţiu. Materialul trebuie astfel ales încît să predomine aplicaţiile, nu cunoştinţele teoretice, iar regulile (nu teoremele) să fie stabilite mai mult pe cale intuitivă, raţionamentul intervenind numai acolo unde acest lucru este absolut necesar şi accesibil. Pe primul plan, trebuie să stea desenul geometric, mici lucrări de topografie, determinări de distanţe, arii şi volume. Din bagajul de propoziţii, care formează conţinutul cărţilor de geometrie obişnuite, nu trebuie reţinute decît acelea care au aplicaţii imediate şi trebuie predate, nu în înlănţuire logică, ci în vederea aplicaţiilor. La această etapă, geometria nu trebuie prezentată ca un sistem de teoreme, a căror valoare practică elevul nu reuşeşte s-o vadă, din cauză că aplicaţiile sînt indirecte şi uneori foarte departe, ci ca un şir de reguli: cum se poate construi cutare figură, cum se poate determina cutare distanţă, arie sau volum. Intr-un cuvînt, stilul predării ar urma să se apropie mult de stilul în care se predă aritmetica sau algebra: puţină teorie, multe exerciţii. In plus, ar trebui introduse lucrări practice, în care datele unor probleme se stabilesc prin măsurare, iar rezultatul se verifică prin măsurare, pe cît posibil. In aceste lucrări practice, şi calculul numeric — atît de plicticos altfel — devine intere-

[1] După instrucţiunile Ministerului Invăţămîntului, această chestiune, deşi figurează în manual, nu este prevăzută în programă.

sant şi se pot face calcule aproximative. Din aceste lucrări nu trebuie să lipsească confecţionarea unor poliedre din carton sau hîrtie şi desenarea în reprezentare axonometrică a unor poliedre şi secţiuni plane în ele.

O asemenea programă, bine elaborată în amănuntele ei şi bine aplicată, corespunde nevoilor şcolii de 7 ani privită ca şcoală generală, se apropie de sarcinile învăţămîntului politehnic şi constituie o bază sănătoasă pentru studiile ulterioare. Mă aştept la o obiecţiune: că aceasta ar fi o vulgarizare a geometriei şi nu ar contribui la dezvoltarea gîndirii abstracte. Răspund: dimpotrivă, problemele de logică, de dependenţă între adevăruri matematice, nu se pot pune cu folos decît după ce elevul a pătruns bine faptele în sine; nu pot face raţionamente geometrice decît după ce văd clar figura care formează obiectul raţionamentului. Cînd nu reuşesc să rezolv o problemă de geometrie, aceasta nu se datoreşte faptului că nu pot face raţionamente logice sau că nu cunosc teoremele pe baza cărora se poate găsi soluţia, ci unui lucru mai complex — nu am sezisat anumite legături între elementele figurii. Or, această sezisare, această pătrundere nu ţine de logică. In acest sens, familiarizarea cu desenul geometric, acumularea unui bagaj de reprezentări, deprinderea de a urmări cum se îmbină elementele unei figuri sînt o pregătire importantă pentru studiul ulterior al geometriei. Mai mult, dacă lucrările practice sînt bine conduse, unele probleme teoretice se pun în mod firesc.

Incepînd cu clasa a VIII-a, urmează să se facă un curs sistematic de geometrie, plană şi în spaţiu, în care elementul logic să ocupe locul ce i se cuvine. Conţinutul celor mai multe teoreme fiind cunoscut din şcoala de 7 ani, cunoştinţele urmează să fie sistematizate. Pe primul plan nu stă conţinutul teoremelor, ci înlănţuirea lor. In această parte a cursului şi-ar găsi locul cîte ceva din spiritul modern, axiomatic, deci lucrurile s-ar face mai riguros decît după Euclid sau după tratatele clasice. Evident, nu poate fi vorba de tratare complet axiomatică. Ceea ce importă însă este ca totul să se facă în mod conştient, să ştim oricînd ce demonstrăm şi ce admitem fără demonstraţie. Că, în felul acesta, numărul axiomelor devine mai mare, nu-mi pare a fi un inconvenient important. Elaborarea unui asemenea manual nu ar fi numai o lucrare didactică, ci şi ştiinţifică. Problema cea mai importantă este ca axiomele să fie alese cît mai firesc şi, aici, după modesta mea părere, tot istoria ne arată calea. Trebuie urmată calea trasată, dar incomplet, de Euclid, de a se considera mişcarea ca o noţiune fundamentală; rămîne însă să se formuleze precis ceea ce Euclid — şi, după el, atîtea cărţi — introduce în mod tacit.

Ca aplicaţii, trebuie înlăturat balastul de probleme artificiale la care am făcut aluzie mai sus. Să ne mărginim la acele exerciţii care contribuie la fixarea şi dezvoltarea ideilor mari, fără a ne rătăci în străzi laterale.

La geometria în spaţiu, socot important să se facă mai mult loc chestiunilor mai legate de practică şi care dezvoltă imaginaţia spaţială. Mă refer la introducerea unor elemente de geometrie descriptivă, atît de reprezentare axonometrică cît şi de proiecţie pe două plane, precum şi a unor chestiuni practice de geometrie proiectivă. Locul întîi se cuvine reprezentării axonometrice, care, şi aşa se foloseşte în mod curent pentru reprezentarea figurilor din spaţiu, dar în mod primitiv. Trebuie măcar formulate regulile acestei reprezentări şi această reprezentare trebuie folosită pentru rezolvarea *efectivă* a unor probleme de construcţie. Altfel, aşa cum se face în prezent, problemele de construcţie care se fac la cursul de geometrie în spaţiu sînt cu totul artificiale. Cît despre proiecţia pe două plane, nu mă gîndesc cîtuşi de puţin la cursurile obişnuite de geometrie descriptivă, ci doar la reprezentarea punctului şi a dreptei (nu şi a planului) pentru a se trece apoi la reprezentarea efectivă a unor poliedre simple şi la rezolvarea unor probleme simple care se întîlnesc efectiv în desenul tehnic.

Consider că cele expuse aci în mod sumar, elaborate în detaliile lor, ar apropia mult predarea geometriei în şcoala medie de scopurile ei.

In încheiere, două observaţii:

Intîi, cele expuse aci reprezintă doar părerea unui singur om, expusă fără nici o preocupare de erudiţie; ele trebuie privite doar ca un punct de plecare pentru discuţii menite să le îmbunătăţească şi să le completeze, astfel încît să se transforme în propuneri cu care să venim în ajutorul Ministerului Invăţămîntului.

Al doilea, elaborarea în amănunţime a ideilor schiţate în cele ce preced, inclusiv redactarea unor manuale şi culegeri de probleme adecvate, este o muncă uriaşă, care ar da de lucru unui colectiv pe timp de cîţiva ani.

CONSULTAȚIE

PARTIDUL MUNCITORESC ROMÎN, FORȚA CONDUCĂTOARE ȘI ÎNDRUMĂTOARE A POPORULUI NOSTRU[1]

Predarea acestei teme îi este înlesnită profesorului datorită experienței cîștigate la urma predării temei similare: „P.C.U.S., forța conducătoare și îndrumătoare poporului sovietic", la sfîrșitul primei părți a cursului de constituție.

Elevii și-au însușit, deci, o serie întreagă de cunoștințe privitoare la partidul de tip nou, pe care profesorul le va folosi în expunerea sa pentru a face lecția cît mai vie, cît mai colorată și mai completă.

El își va începe expunerea cu un scurt istoric al partidului nostru — cunoscut de altfel elevilor de la cursul de istorie — pe care îl va trata în lumina luptei duse de partid pentru cucerirea marilor drepturi și libertăți ale poporului muncitor.

Arătînd că mișcarea muncitorească din țara noastră a luat un nou avînt după 1917, sub influența Marii Revoluții Socialiste din Octombrie, profesorul va aminti elevilor formarea gupărilor comuniste, care au pus bazele conferinței de la Iași din martie 1921 și care au militat pentru formarea Partidului Comunist Romîn, partid de tip nou, partid marxist-leninist, care s-a constituit la primul său congres din 8 mai 1921. Procesul din Dealul Spirii a arătat dîrza combativitate a comuniștilor, care au demascat reacțiunea de după război din țara noastră, a arătat că P.C.R. este singurul partid capabil să conducă lupta oamenilor muncii împotriva exploatatorilor și a exploatării.

Profesorul va urmări apoi etapele de dezvoltare a partidului, întețirea luptei lui în anii următori, dar mai ales în anii crizei economice din 1929—1933.

Aruncarea în ilegalitate a partidului, ca expresie a urii burghezo-moșierimii din țara noastră față de muncitorime și partidul său, nu a demobilizat pe cei ce luptau pentru drepturile lor legitime. Folosind experiența P.C.U.S., partidul a îmbinat lupta ilegală cu cea legală pentru a transmite în masă linia sa de luptă.

În anii grei ai crizei economice din 1929—1933, cînd burghezia și moșierimea urmărea ieșirea din criză pe spinarea maselor muncitoare, partidul a fost inițiatorul, organizatorul și conducătorul luptelor ceferiștilor și petroliștilor din ianuarie-februarie 1933, lupte care au întîrziat fascizarea țării și care au reprezentat primele lupte — pe plan internațional — împotriva hitlerismului.

Profesorul va arăta că masele muncitoare și-au dat sema, din ce în ce mai limpede, că singurul partid care luptă cu dîrzenie pentru cucerirea drepturilor și libertăților cetățenești, pentru pîine, dreptate și libertate este P.C.R. În jurul lui s-au strîns masele celor ce muncesc, masele exploatate de către burghezie și moșierime.

Partidul a folosit toate mijloacele legale și ilegale pentru a demasca cu curaj jaful monopolurilor anglo-franco-americane, care transformaseră țara noastră într-o colonie a bancherilor din apus, și pentru a înfiera în fața opiniei publice planurile criminale ale imperialismului german — ca și ale burgheziei și moșierimii noastre — de a transforma țara noastră într-o bază de atac împotriva Uniunii Sovietice.

Partidul a organizat lupta împotriva războiului antisovietic, a făurit Frontul Popular Antifascist, pregătind istoricul act de la 23 August 1944 — care a devenit posibil prin înaintarea victorioasă a Armatei Sovietice eliberatoare și care a avut drept urmare răsturnarea dictaturii fasciste antonesciene.

---

[1] Extras din Metodica constituției, lucrare în curs de apariție, elaborată de Institutul de științe pedagogice.

Profesorul va urmări apoi, pe scurt, etapele luptei și reformele structurale înfăptuite în țara noastră, după 23 August 1944, sub conducerea partidului, în condițiile ieșirii din ilegalitate și ale ascuțirii luptei de clasă: zdrobirea guvernelor reacționare Sănătescu și Rădescu, instaurarea guvernului democrat Dr. Petru Groza la 6 martie 1945, reforma agrară, conferința națională a partidului, lupta pentru sfărîmarea vechiului aparat de stat și înlocuirea lui cu unul nou, abolirea monarhiei și proclamarea republicii.

Actul naționalizării, care a smuls din mîinile burgheziei principalele mijloace de producție și a creat posibilitatea înfăptuirii sectorului socialist în economia noastră națională, a fost realizat sub conducerea partidului. El a făcut posibilă dezvoltarea industriei, mai ales a industriei grele, care a luat un avînt nemaicunoscut în țara noastră, datorită sprijinului larg acordat de Uniunea Sovietică și eforturilor eroice ale clasei muncitoare.

Congresul de unificare din 1948 și plenara din 3—5 martie 1949 a C.C. al P.M.R au marcat alte două etape de mare importanță în viața partidului. Folosind uriașa experiență a P.C.U.S., partidul a pornit la lupta pentru întărirea alianței dintre clasa muncitoare și țărănimea muncitoare sub conducerea clasei muncitoare și pentru transformarea socialistă a agriculturii.

Urmărind înfăptuirea lozincii „omul este cel mai prețios capital", partidul a inițiat, organizat și condus toate măsurile ulterioare, menite să ducă la ridicarea nivelului de trai material și cultural al oamenilor muncii.

Cunoscînd din materialul predat la lecția despre P.C.U.S. care este rolul partidului — cea mai înaintată formă de organizare a oamenilor muncii — față de celelalte organizații obștești, elevii vor putea înțelege cu ușurință această problemă, pe care profesorul o va putea fixa prin întrebări în procesul de desfășurare a lecției. Este bine ca, paralel cu fixarea orală a cunoștințelor, să se scrie și pe tablă — așa cum se vede în schema de la sfîrșitul lecției.

Din expunerea făcută se va ajunge, în chip logic, la concluzia că P.M.R. este statul-major al clasei muncitoare din țara noastră. Profesorul va arăta apoi că partidul nu trebuie confundat cu statul, pentru motivele care sînt deja cunoscute.

P.M.R. conduce selecționarea, repartizarea și educarea cadrelor necesare aparatului de stat, controlează activitatea organelor puterii și administrației de stat, îndrumează activitatea întregului aparat de stat, dîndu-i un caracter planificat și just orientat, dar el nu poate fi și nu trebuie confundat cu statul.

Profesorul va stărui asupra factorilor care determină forța partidului nostru. Orientîndu-se după materialul de la lecția similară privitoare la P.C.U.S., el va localiza, căutînd să exemplifice prin mijloace proprii, cum își făurește P.M.R. legătura puternică cu masele, cum învață masele și cum învață el de la ele, cum strînge în jurul său pe oamenii fără partid, pe care-i activizează în lupta pentru înfăptuirea hotărîrilor sale. În această problemă este bine să se reamintească pasajul din istoria P.C.U.S. referitor la lupta dintre Anteu și Hercule, pasaj pe care elevii îl cunosc deja.

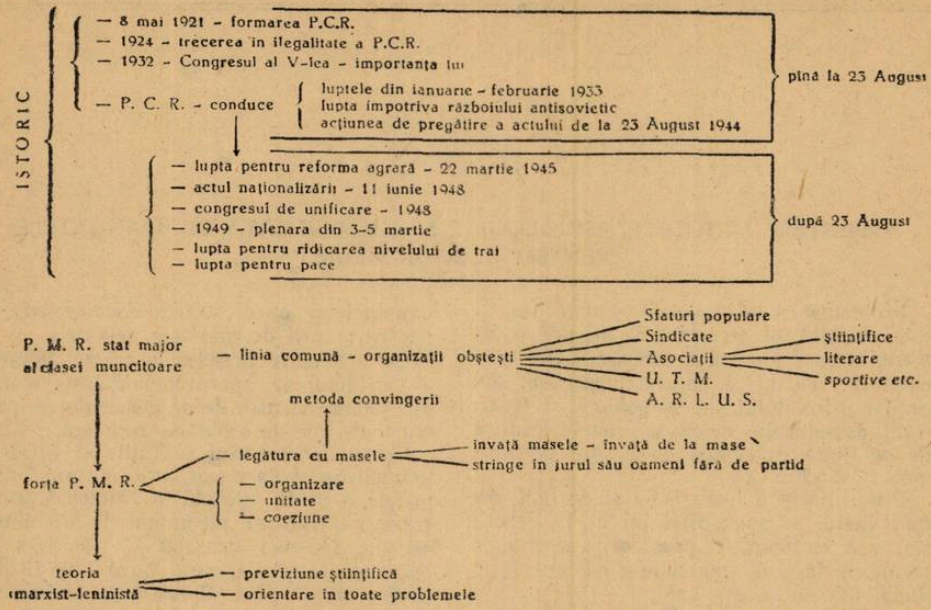
Trecînd la ceilalți factori care determină forța partidului nostru, se va arăta că la baza activității lui stă teoria marxist-leninistă atotbiruitoare; P.M.R. își desfășoară lupta pentru înfăptuirea socialismului folosindu-se de uriașa experiență a P.C.U.S.

Profesorul va arăta apoi că organizarea, unitatea și coeziunea constituie caracteristicile partidului nostru, partid de tip nou, și va exemplifica în ce constă fiecare dintre acești factori. Partidul a luptat fără cruțare împotriva oportunismului din rîndurile sale, pe care l-a zdrobit cu hotărîre, consolidînd coeziunea și caracterul său monolit, ieșind și mai unit și mai tare din această luptă. Zdrobirea devierii de dreapta, a uneltirilor antipartinice a călit partidul și i-a dat o nouă energie în lupta pentru consolidarea unității și coeziunii sale.

Se va arăta apoi că P.M.R., credincios exemplului P.C.U.S., folosește metoda convingerii în munca de promovare a liniei sale în mase. Elevii au cunoștințe despre această metodă, care este aplicată cu atîta răbdare și perseverență în problema atragerii țărănimii muncitoare pe făgașul colectivizării agriculturii — și care constituie cel mai bun exemplu de folosire a acestei metode.

Prin politica pusă în slujba făuririi unei vieți fericite pentru oamenii muncii din țara noastră, prin lupta sa dîrză și neînfricată pentru promovarea a tot ce este cinstit și creator din rîndurile poporului, prin grija sa pentru om și nevoile sale, partidul nostru și-a cîștigat încrederea oamenilor muncii; el este iubit de toți oamenii cinstiți care-l urmează cu încredere.

SCHEMA



Politica P.M.R. stă la baza întregii activități economice, politice și sociale a țării noastre, constituția noastră consfințind acest rol al partidului.

Credincioasă țelurilor comune tuturor partidelor comuniste și muncitorești, politica partidului nostru este o politică de pace și de bună înțelegere și colaborare cu toate popoarele.

La acest moment al lecției, profesorul poate citi expresiv elevilor poezia lui A. Toma „Partidului", în care, cu mijloace artistice este ilustrată tăria, dîrzenia și invincibilitatea partidului.

Bazîndu-se pe experiența P.C.U.S. în ceea ce privește pregătirea cadrelor sale de mîine, P.M.R. crește și educă Uniunea Tineretului Muncitor, organizație revoluționară a tineretului din țara noastră, cadre de nădejde.

Uniunea Tineretului Muncitor activează sub directa conducere a P.M.R. Prin U.T.M., partidul își trasează linia sa de formare și educare în spirit marxist-leninist a tineretului din țara noastră.

Profesorul are prilejul să adîncească cele trei sarcini fundamentale ale Uniunii Tineretului Muncitor, așa cum sînt ele formulate în manual. Acest prilej este binevenit întrucît el se adresează unor elevi care vor deveni în curînd utemiști.

De aceea, profesorul va insista asupra caracterului instructiv-educativ al acestor sarcini, arătînd elevilor că intrarea în U.T.M. este o cinste deosebită pe care organizația o acordă unui elev. Oricare viitor utemist trebuie să fie pătruns de această cinste, dovedind acest lucru prin străduința de a acționa în așa fel încît să merite intrarea în rîndurile organizației tineretului revoluționar din țara noastră.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

CERINŢELE METODICE, PSIHOLOGICE ŞI IGIENICE FAŢĂ DE MANUALELE PENTRU ŞCOALA MEDIE[1]

Probleme cu totul noi şi actuale constituie obiectul de cercetare al lucrării ştiinţifice la care şi-au dat concursul trei cercetători: de la Institutul metodelor de predare, Institutul de psihologie şi Institutul de educaţie fizică şi igienă şcolară de pe lîngă Academia de Ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R.

Prima parte a lucrării — şi de fapt cea mai vastă — aparţinînd lui E. I. Perovski, are ca obiectiv problema cerinţelor metodice faţă de manualele şcolare şi a limbii folosite în manuale.

Inainte de a ne introduce în fondul cercetării sale, autorul face o serie de observaţii menite să pună în lumină însemnătatea problemelor pe care le va trata. Astfel, se arată că pînă acum problemele pedagogice ale manualului au fost foarte puţin dezbătute şi că nu există lucrări teoretice care să aibă ca obiect acest important aspect al didacticii generale şi, în genere, al învăţămîntului şcolar.

Cercetarea la care ne referim nu are pretenţia de a epuiza toate laturile problemei, ea constituind, aşa cum menţionează însuşi autorul, doar un prim pas, o primă încercare.

Un scurt istoric al situaţiei manualelor este prezentat la începutul cercetării. Se scot în relief diferite opinii care au existat asupra manualelor. In mod critic este înfăţişată netemeinicia, caracterul dăunător al concepţiei — care a existat în primii ani ai şcolii sovietice — despre inutilitatea manualelor şcolare, concepţie care a dus la renegarea şi renunţarea cu desăvîrşire la manualele şcolare în această perioadă a şcolii sovietice.

In continuare, autorul evidenţiază rolul pozitiv deosebit pe care l-a avut Hotărîrea din 12 februarie 1933 a C. C. al P.C.U.S. cu privire la manualele şcolare. Această hotărîre a spulberat pentru totdeauna vechea „teorie" şi a deschis un drum nou, creator, în faţa şcolii şi a pedagogiei sovietice şi, odată cu aceasta, şi pentru autorii de manuale şcolare.

Ca o urmare firească a acestei hotărîri a partidului au apărut nenumărate manuale şcolare pentru toate obiectele şi pentru toate clasele şcolii de zece ani.

Pentru a dezvălui calităţile şi lipsurile manualelor şcolare existente, autorul întreprinde o vastă anchetă în rîndurile profesorilor, consultînd un număr de 379 dintre aceştia. In mod deosebit îl preocupă pe autor manualele apărute între anii 1946—1947 şi 1951—1952. Rezultatele anchetelor, aprecierile profesorilor sînt redate în lucrare pe larg şi grupate pe diferite categorii după criterii judicioase.

Autorul îşi îndreaptă atenţia cu acelaşi interes şi asupra aprecierii făcute de elevi, în rîndurile cărora întreprinde 1143 de anchete asemănătoare cu cele în rîndurile profesorilor.

In aprecierile profesorilor şi ale elevilor există foarte multe puncte de vedere comune.

După ce expune pe larg rezultatele anchetelor sale, autorul subliniază ideea — întemeiată — că manualele existente sînt categoric superioare celor din Rusia prerevoluţionară. Dar cu toată această situaţie, manualele existente nu pot satisface cerinţele actuale ale şcolii sovietice.

Studierea foarte slabă din punct de vedere teoretic a problemei manualelor constituie cauza principală a rămînerii în urmă în acest domeniu important al teoriei didacticii generale.

Din toate materialele teoretice — foarte puţine la număr — apărute pînă acum, se pot desprinde următoarele cerinţe faţă de manualele şcolare: în legătură cu caracterul ştiinţific al conţinutului, cu orientarea ideologică şi politică a acestuia, cu accesibilitatea expunerii şi cu prezentarea ilustraţiilor.

Autorul face observaţia că nicăieri nu există cerinţe unitare şi întemeiate faţă de structura metodică a manualului. Şi această lipsă apare şi mai evidentă dacă se are în vedere faptul că nici problema

[1] „Izvestia Akademii pedagogiceskih nauk R.S.F.S.R.", vol 63/1955, 345 pag.

însăşi a definirii manualului, a rolului acestuia în procesul de învăţămînt, nu este clarificată şi precizată.

Mai departe, autorul acordă un loc deosebit elucidării noţiunii de „manual" şi rolului acestuia în procesul de învăţămînt. Enumerîndu-se definiţiile date manualului în toate manualele de pedagogie existente (ale lui Kairov, Esipov, Goncearov şi altele), se scot în evidenţă lipsurile şi caracterul confuz şi unilateral al unora sau altora dintre acestea. Autorul aduce elemente foarte interesante şi noi în vederea definirii complete şi precise a noţiunii de „manual". Astfel, se arată că „manualul este carte de învăţătură care cuprinde expunerea sistematică a cunoştinţelor la un obiect dat, pentru a fi însuşite de elevi în mod obligatoriu"; de asemenea, că „manualul este un aspect special al cărţii de învăţătură faţă de toate celelalte — abecedarul, crestomaţia ş.a." „Manualul, ca orice carte de învăţătură, în cuprinsul şi expunerea sa este determinat de ţelurile şi sarcinile învăţămîntului". Un alt element, deopotrivă de important, îl constituie faptul că manualul îşi determină volumul de cunoştinţe după programa de învăţămînt a obiectului respectiv. Ceea ce aduce cu totul nou autorul în precizarea noţiunii de „manual" este problema structurii metodice a manualului.

În legătură cu aceasta, se arată că „în manual cunoştinţele sînt oferite elevilor într-o anumită structură metodică care precizează elevilor procedeele de însuşire a acestor cunoştinţe".

În ceea ce priveşte rolul manualului în procesul de învăţămînt, se stabileşte că „manualul este un mijloc care nu se poate înlocui, deoarece asigură unitatea pregătirii instructive a milioane de elevi din şcolile de acelaşi tip". Dar rolul principal al manualului constă în faptul că acesta perfecţionează cunoştinţele deja percepute de elevi, şi nu este primul izvor al cunoştinţelor noi pentru elevi, aşa cum s-ar părea.

După această tratare generală a noţiunii de „manual", autorul trece la o altă problemă însemnată şi anume aceea a cerinţelor de bază faţă de conţinutul manualului, în legătură cu care se precizează că „firul conducător al fiecărui manual îl constituie conţinutul lui, care, mai mult decît toate, determină calitatea manualului ca o armă de bază a educaţiei comuniste a elevului".

La rîndul său, conţinutul manualului este determinat de programa oficială de învăţămînt. Manualul trebuie „să urmeze" programa.

Autorii de manuale trebuie să aibă în vedere următoarele patru cerinţe, pe care E. I. Perovski le dezvoltă pe larg şi cu exemple concrete din manual:

1. cunoştinţele trebuie să fie esenţiale, ele trebuie să se refere la fondul ştiinţei, care este cunoscut sub denumirea de bazele ştiinţei;

2. să contribuie la educaţia ideologică a elevilor;

3. să ajute pe elevi să înţeleagă fenomenele lumii înconjurătoare şi să contribuie la pregătirea acestor elevi pentru activitatea practică, mai ales la pregătirea lor politehnică;

4. cunoştinţele să fie cu totul accesibile pentru un anumit nivel de dezvoltare a elevilor, adică să aibă un sprijin suficient în cunoştinţele însuşite anterior de elevi.

Capitolul II al cercetării lui E. I. Perovski este dedicat exclusiv problemei structurii metodice a manualului.

În prima parte a acestui capitol autorul se ocupă de stadiul actual al problemei.

Astfel, se arată că structura metodică este forma interioară a conţinutului manualului (cea exterioară se referă la formatul manualului: copertă, hîrtie, caracterul literelor etc.).

De structura metodică a manualului depinde, în mod special, dacă conţinutul manualului este corespunzător, sau nu, ţelurilor de însuşire a cunoştinţelor. Aceasta determină şi gradul de utilitate a manualului în general.

Referitor la această problemă, autorul mai menţionează că o bună structură metodică a manualului îi dă profesorului posibilitatea să aleagă cele mai bune mijloace de predare a bazelor ştiinţelor.

Şi tocmai această problemă a manualului — atît de importantă — nu este suficient cercetată.

Autorul se ocupă apoi de o altă chestiune: dacă manualele trebuie să aibă sau nu, o introducere. Se subliniază netemeinicia părerii acelora care sînt pentru manuale fără introducere. Aceasta, deoarece ei scapă din vedere o lege pedagogică de seamă: că cu cît elevului îi este arătat mai clar scopul şi importanţa muncii pe care va trebui s-o îndeplinească, cu atît mai conştient — şi deci cu şi mai mult succes — o va îndeplini.

În continuare, autorul discută problema împărţirii conţinutului în capitole, distribuirea şi alcătuirea acestora.

Este firesc ca autorul de manuale să cuprindă fiecare temă a programei într-un capitol.

Într-o serie întreagă de manuale există foarte multe neconcordanţe cu programa: aşa de exemplu, uneori logica capitolelor unor manuale nu respectă logica progra-

mei. Alteori este neconcordanță între titlul capitolului și conținutul său.

Autorul se referă apoi la împărțirea capitolelor în paragrafe, la mărimea textelor capitolelor și la structura paragrafelor din manual. Această problemă este deosebit de importantă, deoarece paragraful constituie primul element de structură al manualului.

Pe baza exemplelor concrete din diferite manuale, autorul stabilește trei condiții de bază pentru alcătuirea paragrafelor:

1. să cuprindă o idee terminată;
2. planul expunerii să fie clar și logic;
3. caracterul expunerii să fie convingător și legat de temeinicia faptelor prezentate.

Se indică și căile concrete pentru îndeplinirea acestor condiții.

Interesante sînt experimentele făcute de autor în vederea găsirii acestor căi. Iată, de exemplu, în ceea ce privește calea prin care elevii își pot însuși mai ușor o definiție, se ajunge la concluzia că acele definiții care sînt date în mod descriptiv sînt mai greu însușite de elevi, sau că însușirea și reproducerea definițiilor a căror formulare începe cu cuvîntul care se definește se face mult mai ușor ș.a.m.d.

Concluziile generalizatoare în texte, capitole și la sfîrșitul manualului constituie a patra problemă a acestui capitol.

Se enumeră o serie de lipsuri ale manualelor în legătură cu aceste concluzii generalizatoare.

Un rol deosebit îl au textele de încheiere a capitolelor sau manualelor. Acestea trebuie să constituie o trecere în revistă a tuturor problemelor care s-au tratat în manual.

O altă problemă a acestui capitol se referă la desen ca element al textului. Desenul trebuie în mod organic să completeze textul; el constituie un sprijin concret al gîndirii elevului.

Totodată, desenul este un mijloc de activizare a gîndirii și un izvor de cunoaștere, de emoții estetice și sentimente morale.

Desenul în manual este nu numai un element al formei exterioare a manualului, ci și unul din cele mai importante elemente ale structurii lui metodice.

In unele manuale, desenul este și un element al conținutului (de exemplu, harta geografică la geografie).

Autorul include în noțiunea de desen toate felurile de ilustrații care se folosesc în manuale. Pentru fiecare fel de desen sînt stabilite cerințe speciale.

In încheierea capitolului, se analizează chestiunea întrebărilor și temelor pentru acasă — de la sfîrșitul capitolelor — și aceea a tabelelor-anexe (la unele manuale).

Ultimul capitol din lucrarea lui E. I. Perovski are ca obiect cercetarea limbii folosite în manuale. In acest capitol, de mai mică întindere, se arată că în cea mai strînsă legătură cu structura metodică a manualului se află limba folosită în el. Se subliniază, de asemenea, rolul deosebit de important pe care-l are limba și stilul folosit în manual pentru instrucția și educația elevilor. In această privință, autorul stabilește trei cerințe fundamentale: claritatea, exactitatea și conciziunea limbii. Dacă aceste condiții vor fi realizate, ideile expuse în manual vor fi clare, vor putea influența emotivitatea elevilor și vor constitui unul din mijloacele de întărire a interesului elevilor față de obiectul cărții.

Vocabularul folosit în manuale trebuie să fie bogat; se combate însă folosirea exagerată a neologismelor, a provincialismelor, a cuvintelor tehnice și a vulgarismelor, care dăunează formării unei vorbiri literare corecte la elevi.

La sfîrșitul lucrării sale, autorul anexează lista celor 120 de lucrări folosite ca literatură bibliografică.

*

De cerințele psihologice față de manual se ocupă în această lucrare, într-un articol, N. A. Mencinskaia. Autoarea nu tratează în întregime problema, ci urmărește să ridice numai unele probleme de bază. Astfel, se arată că cerințele psihologice față de manual se definesc prin cunoașterea anumitor legi fundamentale de însușire a conținutului manualului. Principală, din acest punct de vedere, este problema găsirii căilor pentru o însușire cît mai ușoară a noțiunilor, legilor și principiilor din manuale. De la această problemă, autoarea trece la altele, legate între ele: felul cum trebuie folosite imaginile și desenele din manuale, posibilitatea predării unor noțiuni disparate, formarea unui sistem de noțiuni etc.

Se ridică apoi problema metodelor științifice de verificare a manualului, problemă foarte acută pentru pedagogia sovietică. Referindu-se la metodele științifice (observația, conversația, experimentul natural etc.), pentru verificarea manualului, autoarea arată că folosirea acestor metode constituie una din căile necesare de întocmire a manualelor bune pentru școala sovietică. Problema propriu-zisă a cerințelor psihologice față de manuale autoarea o împarte în trei părți:

1. Ce cale de expunere este mai bună pentru atingerea scopului: cea inductivă, cea deductivă sau ambele combinate?

2. Cum trebuie expuse diferitele fapte care duc la generalizare?

3. Cum trebuie să se explice noţiunile care formează un sistem?

Autoarea supune examinării aceste probleme cu ajutorul materialului din manualele de matematică, gramatică, istorie şi geografie. După ce a examinat aceste probleme sub toate laturile, pe baza unor fapte concrete din manuale, şi după ce a ajuns la concluzii psihologice juste, autoarea conchide că de fapt, din cercetarea căilor de însuşire de către elevi a materiei de învăţămînt, reies, în acelaşi timp, şi unele cerinţe psihologice faţă de manuale, cerinţe care rezultă direct din aceste căi. Dar această problemă mai trebuie cercetată, arată autoarea în încheiere.

*

Ultima parte a lucrării cuprinde articolul scris de L. V. Mihailov şi se referă la problema aprecierii manualelor şi cărţilor şcolare pentru clasele I—X, din punctul de vedere al igienii şi al formei exterioare.

L. V. Mihailov porneşte în studiul său de la faptul că, în ultimii ani numărul elevilor bolnavi a scăzut foarte mult. Dar cu toate acestea, numărul elevilor care suferă de tulburări ale vederii nu scade, ci dimpotrivă creşte de la clasă la clasă numărul miopilor şi gradul de slăbire generală a vederii elevilor. Cauza acestui fapt constă în cea mai mare parte în factorii neprielnici din mediul exterior, care înconjoară permanent pe elevi. Printre aceşti factori se numără şi forma nesatisfăcătoare a manualelor, care cer din partea elevilor o încordare prea mare a vederii.

Ce cerinţe igienice trebuie să îndeplinească manualele?

Pentru a răspunde la această problemă, autorul analizează cîteva lucrări de acest gen, apărute în Rusia înainte de Revoluţie şi apoi în Uniunea Sovietică. În toate aceste lucrări s-a ajuns la o serie de concluzii: pentru copiii mici e necesar ca raportul dintre înălţimea şi lăţimea literelor să se rezolve în favoarea înălţimii; să se folosească caractere deosebite, variate pentru redarea diferitelor reguli şi concluzii; să se lase spaţii mai mari între rînduri, cuvinte şi litere etc. Calitatea hîrtiei poate avea influenţă deosebită asupra sănătăţii copiilor: se arată că suprafaţa hîrtiei (netedă, dreaptă) şi culoarea ei albă gălbuie determină claritatea literelor şi înlătură obosirea ochilor. Pe de altă parte, de prelucrarea suprafeţei şi de încleierea hîrtiei depinde gradul de infectare microbiană a cărţii: astfel, hîrtia poroasă, aspră, neîncleiată, este un mediu favorabil pentru dezvoltarea bacteriilor. Calitatea hîrtiei condiţionează, de asemenea, calitatea tiparului.

În sfîrşit, se subliniază necesitatea ca, la executarea manualului, să se dea atenţie deosebită şi copertei şi ilustraţiilor.

Cercetările autorului pentru stabilirea cerinţelor igienice faţă de manualele şcolare s-au făcut pe baza a 120 de manuale şi s-au stabilit diferite categorii de manuale din punctul de vedere al cerinţelor igienice şi al formei exterioare.

Din mulţimea şi varietatea problemelor tratate în această lucrare vastă au fost prezentate numai o parte, care ni s-au părut cele mai importante. Studiul aprofundat al întregii lucrări va putea satisface pe deplin curiozitatea îndreptăţită a acelora pe care îi interesează această problemă atît de importantă şi de acută şi pentru şcoala şi învăţămîntul din ţara noastră.

SANDU CONST.
Asistent univ.

LIMBA RUSĂ — MANUAL PENTRU CLASA A VIII-a ŞCOLI MEDII

Manualul de limba rusă pentru clasa a VIII-a, ediţia 1955, corespunde în cea mai mare măsură scopului de a fixa vocabularul însuşit de elevi în şcoala de 7 ani, de a contribui mai departe la dezvoltarea vorbirii orale şi scrise a elevilor şi la însuşirea gramaticii limbii ruse.

Manualul cuprinde, pe lîngă materialul lexical, şi cunoştinţe de fonetică şi morfologie. Atît capitolul de fenetică cît şi cel de morfologie sînt urmate de exerciţii recapitulative care ajută la consolidarea cunoştinţelor însuşite. De asemenea, manualul mai cuprinde un vocabular tematic şi alfabetic de cuvinte noi pentru elevi.

La întocmirea manualului s-a ţinut seama atît de lipsurile existente în manualele anterioare, cît şi de greutăţile concrete întîmpinate de profesori în predarea lecţiilor la elevii de clasa a VIII-a.

Astfel, avîndu-se în vedere particularităţile specifice ale studierii limbii ruse de către elevii clasei a VIII-a din şcolile cu limba de predare romînă, în manual se insistă, de exemplu, asupra regulilor de pronunţare a consoanelor muiate şi dure, a respectării semnului tare şi moale, asupra pronunţării vocalelor „е", „ё", „ю" şi „я". şi a sensului dat de fiecare caz.

Tot pentru a uşura elevilor însuşirea temeinică a noţiunilor şi definiţiilor gramaticale, manualul prezintă textul în

limba rusă, iar alături traducerea în limba romînă.

De data aceasta, în manualul de limba rusă pentru clasa a VIII-a se dă o mai mare atenţie materialului intuitiv. Manualul cuprinde numeroase tabele gramaticale şi ilustraţii care reprezintă într-un mod sugestiv conţinutul textelor.

Textele pentru lectură precum şi textele pentru exerciţiile gramaticale sînt în general bine alese, avînd şi un conţinut educativ. Astfel, bucăţile de lectură „Stepa", „Combaina", „Avionul lucrează la cîmp", „Prima zi a Republicii Sovietice" ş.a., prin conţinutul lor, educă la elevi dragostea faţă de ţara noastră şi faţă de Uniunea Sovietică unde se depune o muncă paşnică creatoare pentru construirea unei vieţi noi.

De asemenea, manualul cuprinde fragmente din literatura clasică rusă şi sovietică. Făcînd cunoştinţă cu opera lui Puşkin, Krîlov, Turgheniev, Tolstoi, Cehov, Gorki, Gaidar, Polevoi ş.a., elevii vor fi atraşi spre studierea integrală a operelor lor, precum şi ale altor scriitori.

La sfîrşitul fiecărui text sînt scrise proverbe, zicători, teme pentru acasă, texte pentru retroversiune din limba romînă în limba rusă, care contribuie la consolidarea cunoştinţelor predate în textul dat.

Un alt aspect pozitiv al conţinutului manualului este legătura care se face, la unele lecţii, între textul de lectură şi conţinutul exerciţiilor gramaticale. De exemplu, exerciţiul nr. 30 de la pag. 25, din cadrul capitolului de fonetică, conţine o parte din textul „In vacanţă" care a fost parcurs în primele lecţii de lectură.

La predarea unor noţiuni sau chiar a unor construcţii gramaticale din cadrul foneticii şi morfologiei se face legătura cu corespondentul din limba romînă, indicîndu-se părţile comune şi deosebirile ce există între cele două limbi. La capitolul „Părţile componente ale cuvîntului şi formarea cuvintelor" se urmăreşte ca elevii să înţeleagă cît mai clar sensul cuvintelor din limba rusă, prin analiza elementelor lor componente.

Cunoştinţele despre părţile de vorbire ca : substantivul, adjectivul şi numeralul, parcurse în şcoala de şapte ani, sînt adîncite şi redate mai pe larg în manualul de limba rusă pentru clasa a VIII-a. O mare însemnătate o are aplicarea conştientă în vorbire a cunoştinţelor gramaticale nou însuşite. De aceea, manualul insistă asupra întrebuinţării corecte a cazurilor cu prepoziţie şi fără prepoziţie precum şi a sensurilor substantivelor la diferite cazuri.

De asemenea se indică asemănările şi deosebirile dintre cazurile existente în gramatica limbii ruse şi a limbii romîne.

La capitolul „Adjectivul" se insistă mai mult asupra declinării adjectivelor şi a acordului lor cu substantivele, iar la capitolul „Numeralul" se acordă multă atenţie legăturii dintre numerale şi substantive, precum şi întrebuinţării lor pentru exprimarea timpului, a datelor şi a vîrstei.

Cu toate aprecierile pozitive asupra manualului, trebuie subliniat că sarcina întocmirii unui manual, care să corespundă din toate punctele de vedere procesului instructiv-educativ, încă nu este rezolvată.

Manualul de faţă constituie un pas înainte şi reprezintă o muncă importantă în această direcţie, însă are şi unele lipsuri, de care profesorii vor trebui să ţină seama în munca lor la clasă.

Astfel, materialul cu privire la cunoştinţele de gramatică este prea vast, exerciţiile gramaticale se complică prin greutăţile de ordin lexical ; unele texte ca „Sportul de iarnă" şi „Credinţă cuvîntului" sînt redate printr-o formă gramaticală destul de greoaie faţă de nivelul elevilor de clasa a VIII-a. Ar fi fost bine ca exerciţiile gramaticale să cuprindă cuvinte cunoscute de către elevi, pentru a evita astfel o pierdere de timp pentru explicarea celor necunoscute. De pildă, puteau să se folosească texte şi cuvinte pe care elevii le-au cunoscut în clasele anterioare.

Manualul are o serie de neajunsuri şi din punctul de vedere al inexactităţii ştiinţifice a unor exemple care ilustrează diferite reguli gramaticale.

Astfel la pag. 77, în mod greşit este trecută prepoziţia „по" la prepoziţiile cazului genitiv ; ea aparţine cazurilor dativ, prepoziţional şi acuzativ, şi nicidecum celui indicat în carte ; la pag. 101 exemplul „моя мать приезжала в мае", care indică timpul acţiunii şi răspunde la întrebarea „когда", stă la cazul prepoziţional şi nu la acuzativ, după cum este redat în manual.

In exerciţiul nr. 65 este trecut eronat, printre substantivele la numărul singular, cuvîntul „капли" cu forma de plural, în loc de „капля".

In exerciţiul nr. 134 pentru completarea spaţiilor punctate în propoziţia „в зверинце мы видели ... и ..." se dau cuvintele „лев мир".

La pag. 34 propoziţiile cu verbele la timpul trecut sînt redate în limba romînă

prin verbe la timpul prezent: „Грузовик отъехал от ворот" — Camionul pleacă de la poartă. „Грузовик доехал до ворот" — Camionul vine la poartă.

La pag. 98 prepoziția cazului acuzativ „за", care arată scopul acțiunii, este greșit tradusă în limba romînă „după" în loc de „pentru".

In privința genitivului subiectiv și obiectiv, care este prea puțin cunoscut, și tratat pe scurt în gramaticile limbii ruse, ar fi fost necesar ca acest material gramatical să fie expus mai pe larg în manualul clasei a VIII-a, înlesnind astfel înțelegerea mai ușoară de către elevi.

La sfîrșitul fiecărui capitol din gramatică se simte lipsa unor scheme generalizatoare care să ajute la fixarea cunoștințelor predate.

Manualul are și unele neconcordanțe între ordinea predării textului de lectură și folosirea unor părți din ele ca exerciții de analiză gramaticală. De exemplu, la pag. 33, cînd se parcurge, în primele lecții ale anului, „tema derivată și nederivată", se dă ca exercițiu aplicativ un fragment din bucata „Acarul Ivan Galca", care conform programei școlare se parcurge mult mai tîrziu.

Lipsa aceasta de concordanță se mai întîlnește și în alte locuri.

In viitoarea ediție a manualului de limba rusă pentru clasa a VIII-a este absolut necesar să se elimine aceste lipsuri

Credem, de asemenea, necesar să nu mai apară bucata „O zi de vară", cu toate calitățile ei literare, care, datorită faptului că conținutul ei este prea concentrat, este foarte greu de redat pentru elevi. La fel și textul bucății „Cum se construiesc casele" este prea monoton, prea puțin activizează clasa.

Aceeași obiecție o facem în legătură și cu bucata „Sportul de iarnă". Textul acesteia abundă în verbe reflexive care, conform planului de învățămînt, se predau abia în clasa a IX-a.

De asemenea, textul „Acarul Ivan Galca", partea a II-a, care redă stări sufletești, este oarecum greoi pentru nivelul clasei a VIII-a.

Din punctul de vedere al execuției tehnice, manualul se prezintă mult mai bine față de cele anterioare. Caracterul literelor corespunde cerințelor grafice ce trebuie să le îndeplinească un manual școlar. De asemenea și coperta e trainică și bine executată din punct de vedere grafic.

Nu se poate, însă, spune același lucru și despre tabelul de la pag. 46 privind structura cuvîntului, și tabelul de la pag. 151 cu terminațiile adjectivelor, care suferă mult din punctul de vedere al tehnoredactării.

O bună parte din tablourile care ilustrează textele de lectură nu sînt în concordanță cu conținutul acestora. De exemplu, tabloul de la pag. 205, care e pus să ilustreze textul „In vacanță", este în discordanță cu conținutul. La fel și textul lecției „Caștanca", pag. 214, unde se vorbește despre îndeletnicirile cățelului Caștanca, este ilustrat cu un tablou care de fapt reprezintă o gîscă îndeplinind sarcinile cățelului.

In afară de lipsurile semnalate aci, manualul de limba rusă pentru clasa a VIII-a corespunde cerințelor pedagogice și profesorii pot să-l folosească cu multă încredere, bineînțeles avînd în vedere lipsurile care s-au mai strecurat, precum și situația concretă a fiecărei clase.

Prof. *SERGIU ELCEANU*

MANUAL DE LIMBA GERMANĂ PENTRU CLASA A VII-a

(Școli cu limba de predare germană)

Profesorii de limba germană de la școlile cu limba de predare germană salută cu satisfacție apariția noului manual de limba germană pentru clasa a VII-a.

Intr-adevăr, un manual bun, potrivit cerințelor programei școlare și nivelului elevilor de clasa a VII-a, era foarte necesar.

După părerea mea — și de altfel a tuturor profesorilor cu care am avut ocazia să discut pînă acum — manualul de față este, din toate punctele de vedere, superior celui procedent. Faptul acesta nu exclude prezența a cîtorva lipsuri care, dat fiind procesul de continuă îmbunătățire a manualelor, vor fi desigur remediate pe viitor.

Vreau să prezint pe scurt observațiile mele în această privință, observații făcute în scurtul interval de la apariția manualului (septembrie 1955) și pînă în momentul de față.

Manualul de care vorbim este alcătuit în concordanță cu programa școlară cuprinzînd în plus un număr de autori și bucăți destinate lecturii în afară de clasă. Conținutul este împărțit în două mari grupe:

a) opere progresiste din trecut, și

b) scriitori și poeți în luptă pentru pace, democrație și socialism.

In ambele grupe se află opere de autori germani, romîni, sovietici și chiar maghiari. Impărțirea aceasta, care are în vedere conținutul și care, prin punerea față în față a unor poezii de Lenau, Petöfi, Krasser, Eminescu — pentru a da numai un exemplu — arată elevului caracterul internațional al ideilor progresiste, este cu mult superioară împărțirii din trecut, care separa scriitorii romîni, germani și sovietici.

Ceea ce constituie un aport deosebit de important și folositor este introducerea — pentru prima dată — a autorilor progresiști germani din patria noastră, atît din trecut (Friedrich Krasser, Nikolaus Schmidt) cît și contemporani (Alfred Margul Sperber, Anton Breitenhofer).

Fr. Krasser și N. Schmidt, figuri de luptători neînfricați contra exploatării, pentru progres și dreptate socială, cît și poeți de valoare — primul originar din Transilvania, celălalt din Banat — au fost trecuți sub tăcere de către regimul burghezo-moșieresc și de-abia astăzi și-au recăpătat locul cuvenit, bine meritat, în literatura germană.

Tot atît de binevenită este introducerea în manual a poeților Ludwig Uhland și Joseph von Eichendorff, precum și a scriitorului sovietic Ajaev; iar scoaterea din programă și din manual a unor autori ca Georg Herwegh, Richard Dehmen, Gerhard Hauptmann, Bert Brecht, Stephan Hermlin, Kuba, Erich Weinert, Hugo Huppert, ca fiind nepotriviți vîrstei și înțelegerii elevilor, a fost de asemenea o necesitate.

Dacă alegerea scriitorilor constituie un progres față de manualul vechi, atunci alegerea fragmentelor din opera fiecăruia dintre acești poeți dovedește și mai mult că s-a lucrat cu pricepere și pe bază de experiență la clasă. Este una din cele mai grele probleme, după părerea mea, să alegi din opera unui poet ca Goethe sau Schiller de exemplu, un fragment redus, care să facă pe elev să pătrundă, să înțeleagă și să iubească pe poet, să-i deschidă gustul de a citi mai mult din opera respectivă, cu alte cuvinte să fie cu totul adecvat vîrstei și cerințelor unui elev de clasa a VII-a. Manualul din trecut a păcătuit mult în această privință, pricinuind adesea oboseala, plictiseala sau desinteresul elevilor prin alegerea greșită a bucăților. Mă refer, de exemplu, la fragmentul din „Frau Regel Amrain" de G. Keller sau „Der Antritt des neuen Jahrhunderts" de Schiller ș. a.

Din acest punct de vedere manualul nou este foarte bun, ușurează mult munca profesorului și va aduce cu siguranță rezultate bune.

In primul rînd biografia autorilor ca Goethe, Schiller, Heine este tratată pe larg, fiind împărțită în capitole cu titluri sugestive ca de exemplu: „Goethe und die französische Revolution" (Goethe și revoluția franceză), „Der Dichter der Nation" (Schiller — poetul națiunii), „In der Matratzengruft", (Heine), care ajută elevilor să țină mai ușor minte momentele principale din viața poeților. Stilul în care sînt prezentate biografiile — spre deosebire de vechiul manual — este cît se poate de adecvat, concret, călduros, simplu, menit să apropie personalitatea poetului de sufletul elevului. Se pune accent pe amănunte care interesează și fac plăcere unor copii de 13 ani. Astfel ei învață ușor, cu plăcere, prinzînd simpatie pentru poetul respectiv. Să nu uităm că viața unui poet ca Schiller, de exemplu, contribuie la educația morală a elevului tot atît de mult ca și opera sa. Exemplul de eroism îndeamnă la imitare, stîrnește dragoste și entuziasm.

O inițiativă fericită este Motto-ul care se pune în fruntea biografiei unor scriitori, cum este cazul la Schiller. Aș propune să se facă același lucru și pentru Goethe și Heine.

In legătură cu cele spuse mai sus despre importanța biografiilor aș propune să se dea cîteva note biografice și despre Gottfried Keller, a cărui personalitate merită să fie tratată mai pe larg decît s-a făcut pînă acum.

Privitor la fragmentele și operele alese sînt de părere că s-a făcut o foarte fericită alegere prin fragmentul „Der Honigbaum" din epopeea „Reineke Fuchs" de Goethe; predîndu-l la clasă am constatat că elevii îl gustă cu deosebită bucurie. Este mult mai potrivit decît fragmentul din „Götz von Berlichingen" din vechiul manual.

Același lucru îl pot spune și despre fragmentele din „Wilhelm Tell" de Schiller. Prin limba bogată și sugestivă, acțiunea captivantă și conținutul educativ, această operă va rămîne neuitată în mintea elevilor și își atinge scopul educativ incomparabil mai direct decît poezia „Der Antritt des neuen Jahrhunderts" sau fragmentul din „Intrigă și iubire" din vechiul manual. Cu atît mai mult se poate afirma aceasta despre balada „Die Bürgschaft". Este de neiertat și de neconceput cum o astfel de operă nu a figurat pînă acum în programă și în manualul de clasa a VII-a, profesorii fiind nevoiți să o predea — căci o făceau totuși! — fără ca elevii să o poată adînci, citind-o ei înșiși. Balada „Des Sängers Fluch"

de Uhland este, ca și „Die Bürgschaft", o operă valoroasă, potrivită înțelegerii și gustului elevilor și prin aceasta menită să contribuie la educația multilaterală, ideologică, morală și estetică și cred că ar fi trebuit să fie introdusă de mult în manualul de clasa a VII-a.

Din opera lui H. Heine s-au ales poeziile „Das Sklavenschiff" (de data aceasta nu ca lectură facultativă) și „Der Dichter Firdusi" (facultativ), care prin conținutul lor epic se potrivesc mai bine nivelului elevilor decît „An meine Mutter" din vechiul manual.

Poezia „Die drei Indianer", care pînă acum figura ca lectură facultativă — fiind însă predată mereu în clasă, ca cea mai indicată dintre operele lui N. Lenau — și-a găsit în sfîrșit și locul cuvenit în programa școlară.

În ce privește poezia „Die 100 Arbeiter von Haswell" de G. Weerth, ea este binevenită: găsesc însă că „Glückauf, Silesia!" din vechiul manual era și mai indicată, pentru că aci apare pentru prima dată în poezie ideea internaționalismului proletar.

Fericită este și alegerea fragmentului din nuvela „Kleider machen Leute" de G. Keller, în locul celui din manualul vechi „Frau Regel Amrain", care depășea nivelul elevilor. Nuvela "Kleider machen Leute" („Haina face pe om") are o înaltă valoare educativă și literară și se citește cu plăcere, fiind pe înțelesul elevilor.

La grupul scriitorilor contemporani, fragmentul din romanul „Departe de Moscova" de Ajaev este, după mine, bine ales, fiindcă trezește interesul elevilor, atacă probleme de știință, tehnică din zilele noastre și ispitește pe elevi să citească întreg romanul.

Tot astfel fragmentele din operele lui Gorki sînt bine alese, avînd un conținut captivant și educativ.

Socot că fragmentul din romanul „Die Toten bleiben jung" al scriitoarei Anna Seghers a fost pe bună dreptate înlocuit cu schița „Das Obdach", care avînd o extindere mai mică poate fi predat în întregime elevilor. Împărtășesc întru totul părerea autorilor manualului, care preferă — unde aceasta este posibil — să dea opere mai mici, dar în întregime, decît opere mai mari, fragmentate pe mai multe lecții. Opera mai scurtă oferă o imagine mai completă și mai unitară, dîndu-le posibilitatea să judece singuri personajele și acțiunile. Acesta este cazul și la povestirile „Panciuc" de M. Sadoveanu și „Der Fünfzehnte" de A. Breitenhofer.

Nu sînt însă de acord cu introducerea poeziei „Licht im Dorf" de Franz Liebhardt — nici chiar la lecturile facultative. Poezia, deși indicată în ceea ce privește conținutul ei, nu corespunde totuși, din cauza formei speciale de versificație. Cred că s-ar putea găsi în opera poetului Liebhardt o altă poezie, mai potrivită pentru manualul nostru.

Tot astfel găsesc că fragmentul din romanul „Der Untertan" de Heinrich Mann *nu a fost bine ales*. Conținutul său depășește capacitatea de înțelegere a elevilor, care sezisează doar latura comică a sfîrșitului, fără să poată sezisa ce urmărește în realitate autorul prin această scenă.

La poetul Eichendorff aș propune eventual să se introducă poezia „Das zerbrochene Ringlein", ea fiind mai simplă și tot atît de frumoasă, urmînd ca actuala poezie „Wandern der Dichter" să rămînă lectură facultativă.

Tendința de a reduce pe cît posibil teoria literară, pentru a nu încărca mintea elevilor cu noțiuni și definiții inutile, constituie de asemenea o parte pozitivă a manualului nostru. Autorii se limitează la un minimum de teorie literară, aducînd numai cîteva noțiuni noi (hexametru, epopee ș. a.), restul constituind mai mult o repetiție și adîncire a cunoștințelor din clasele V și VI.

În general, materialul este prezentat într-o formă clară, concisă și ușor accesibilă.

*

Lectura facultativă în clasa a VII-a este deosebit de importantă. Trebuie să avem în vedere că pentru foarte mulți elevi, mai ales la țară, clasa a VII-a este ultimul an de școală și mulți dintre ei, chiar dacă vor mai citi cărți moderne, se vor întîlni mai rar cu autorii clasici. Socotesc că ar fi bine ca, în lipsa unei antologii pentru clasa a VII-a (care ar fi foarte utilă), să se îmbogățească manualul de limba germană cu mai multe opere, pe care elevi să le citească singuri sau în cercuri literare etc., în afara clasei.

Din acest punct de vedere consider ca foarte utile scrisorile dintre Goethe și Schiller, bucata „Besteigung des Vesuv" de Goethe, balada „Der Dichter Firdusi" de Heine, fragmentul „Die Fuchsjagd" de E. Wittstock, povestirea „Die Fischer" de P. Dumitriu, poezia „Und es wird Friede sein" de H. Kehrer, existente în manual.

Mai am încă cîteva propuneri de lecturi facultative:

1. Să se reintroducă poetul medieval Walter von der Vogelweide cu poeziile „Erziehung", „Der Opferstock" sau „Der welsche Schrein", opere de incontestată valoare progresistă.
2. Un fragment din comedia „Minna von Barnhelm" de Lessing și „Parabola celor trei inele" din piesa „Nathan der Weise".

3. Un scurt fragment din „Die Leiden des jungen Werther" (scena „Lotte cu copiii") de Goethe.
4. Poezia „Die Grenadiere" de Heine.
5. O poezie de G. Keller.

In încheiere, aş vrea să fac unele observaţii în legătură cu forma exterioară a manualului: găsesc că manualul, aşa cum se editează în prezent se prezintă prea sărăcăcios. Prestigiul acestui material didactic ar cere ca el să aibă o înfăţişare mai demnă, mai frumoasă şi mai atractivă, încît să poată fi răsfoit cu drag şi cu interes de elevi, chiar şi în afară de clasă. La aceasta ar contribui în primul rînd ilustraţiile care din păcate lipsesc în manual. Nu există decît portretele autorilor — şi nu ale tuturor! — şi acestea în format mic şi în execuţie slabă.

Tot astfel ar trebui să se elimine o serie de greşeli de tipar, mai mult sau mai puţin grave, cum sînt de exemplu:

— la pag. 28, la celebra poezie de Goethe „Wanderers Nachtlied", în rîndul 3 este scris „Uber allen Wipfeln"... în loc de "In allen Wipfeln"...; sau

— la pag. 190, la povestirea „Der Fünfzehnte" de A. Breitenhofer, textul original şi cuvintele de legătură dintre fragmente sînt tipărite în acelaşi fel, ceea ce poate deruta elevii;

— de asemenea, pe coperta manualului „Ministerul Învăţămîntului Public" este tradus cu „Unterrichtsministerium", iar pe prima pagină acelaşi cuvînt este tradus cu „Ministerium für öffentlichen Unterricht".

Considerat în ansamblu, manualul prezintă mult mai multe părţi pozitive decît lipsuri; el constituie astfel un real progres faţă de cel precedent, fiind un ajutor preţios în munca profesorului şi a elevilor.

Prof. DOROTHEA WERNER

UN NOU MANUAL DE LECTURĂ LITERARĂ PENTRU CLASA VII-a A ŞCOLILOR CU LIMBA DE PREDARE MAGHIARĂ

Noul manual de lectură literară maghiară pentru clasa a VII-a înseamnă o realizare deosebită în elaborarea manualelor şcolare din ţara noastră. Pus alături de manualul vechi care, din 1951, este folosit în şcolile noastre — ne apare dintr-o dată superioritatea noului manual de lectură literară pentru clasa a VII-a a şcolilor cu limba de predare maghiară.

Vechiul manual conceput în grabă şi lucrat în condiţii tehnice uneori deadreptul supărătoare — suferea în afară de aceste vicii formale, de o gravă lipsă pedagogică: nu era unitar şi suficient de închegat. Bucăţile erau aşezate una lîngă cealaltă, fără o prea strînsă logică istorică sau literară. Caracterizările teoretice se băteau cap în cap, pentru că de la o bucată literară la alta, de la un autor la celălalt, criteriul de valorificare se schimba aproape complet. Şi asta n-ar fi fost cel mai mare rău: profesorii ar fi încercat să racordeze aceste inegalităţi într-un oarecare sistem, dacă manualul ar fi fost cît de cît pus în acord cu programa de învăţămînt. Acest lucru extrem de important pentru orice manual care are ca scop să servească muncii efective şi sistematice în clasă: lipsea aproape complet. Nici bucăţile n-au fost întotdeauna alese în modul cel mai fericit; cînd erau prea semnificative pentru un autor oarecare, depăşeau puterea de înţelegere şi participare a copiilor, în schimb atunci cînd ţineau seama de vîrsta acestora apăreau în aşa fel de parcă ar fi fost unicele creaţii ale autorilor respectivi. Nu ni s-a întîmplat oare la examene să auzim că Mikszáth Kálmán n-a scris decît nuvela „A néhai barany" („Oaia de odinioară"), că povestirea „Hét krajcár" („Şapte piţule") era tot ce ştiam noi din Móricz Zsigmond. Nici nu mai pomenim de I. L. Caragiale, care ajunsese, datorită manualului, să fie, în mintea elevilor, asociat în permanenţă şi exclusiv cu „d-l Goe" şi „Vizita".

Noul manual a ştiut să înveţe din experienţa trecutului, înlăturînd prin conţinutul şi structura sa o mare parte din lipsurile manualului vechi.

La aceasta a mai contribuit — pare-se — şi o altă circumstanţă favorabilă — pe care autorii manualului de care ne ocupăm, au ştiut s-o folosească eficace. S-a întîmplat ca în timp ce se lucra la redactarea materialului necesar acestei cărţi — să apară în şcolile romîneşti manualul de lectură literară de clasa a VII-a. Autorii manualului aveau acum în faţa lor un exemplu concret pe care-l puteau urmări în practică. Criticile ce s-au adus acestui manual — că e mult prea voluminos ca să fie practicabil, că abundă în teorii literare, că are o împărţire a materialului defectuoasă, că însfîrşit, cu toate părţile sale evident pozitive, suferă totuşi de unele lipsuri metodice care s-ar fi putut evita dacă..., etc. — toate acestea au fost sezisate de autorii manualului care, întîrziind cu apariţia lucrărilor, au avut timpul necesar să remedieze încă pe parcurs

ceea ce li se părea că e greşit în munca lor.

Credem că nu sîntem alături de adevăr atunci cînd presupunem la baza noului manual, o fertilă experienţă încercată în legătură, pe de o parte cu vechiul manual de lectură literară maghiară, iar pe de altă parte cu cel de lectură literară romînă pentru clasa a VII-a. Acest fapt ne apare cu atît mai evident cînd — analizînd în fond structura noului manual — constatăm prezenţa tocmai a acelor criterii pedagogice şi metodice care lipseau din lucrările celelalte.

In primul rînd — în locul împărţirii cu totul arbitrare a materialului literar din vechiul manual — avem acum o foarte clară diviziune. Partea I a cărţii intitulată „Din literatura progresistă a trecutului" (A mult haladó irodalmárol) cuprinde prezentarea sistematică, tipică a clasicilor maghiari şi romîni. Partea a II-a „Literatura noastră după 23 August, 1944" prezintă cei mai de seamă scriitori, romîni şi maghiari, din noua noastră literatură. Ultima parte „Din literatura sovietică" se ocupă de trei mari scriitori sovietici (V. Maiakovski, A. Fadeev şi B. Polevoi). In cadrul acestor mari diviziuni — se respectă în modul cel mai sever — şi acest lucru este cît se poate de important — prevederile programei de învăţămînt.

Manualul, deşi e compus din bucăţi literare de cele mai multe ori complet independente — poate fi totuşi considerat a fi alcătuit din „lecţii" precise şi bine delimitate în cadrul planificării materiei. Pentru Kriza János, este prevăzut în programă o oră: bucata din carte corespunde exact pentru acest timp. Pentru Petőfi sînt rezervate 5 ore; deşi liber în interpretarea vastului material istoric şi beletristic ce-i stă la dispoziţie, profesorul este aproape fără voie dirijat de structura materialului din manual, astfel că, de la lecţie la lecţie, el poate foarte uşor să se păstreze în limitele timpului prevăzut de programă, mergînd doar pe urmele foarte simple şi limpezi ale capitolelor şi bucăţilor din manual.

Nu se face exces cu lectura în afară de clasă. Tocmai din cauza acestei lecturi a ajuns manualul pentru şcolile cu limba de predare romînă de clasa a VII-a să fie atît de voluminos. Principiul care a stat la baza redactării noului manual este pe cît de simplu pe atîta de practic şi pedagogic. Este vorba, de clasa a VII-a. Această clasă are un anume specific în ansamblul învăţămîntului nostru de cultură generală, în care se recapitulează cunoştinţele într-un sistem unitar. Elevii clasei a VII-a pot trece într-a VIII-a; pot însă intra şi în şcolile profesionale şi atunci ceea ce au învăţat în şcoala de şapte ani rămîne ca o bază generală a culturii lor de mai tîrziu. În consecinţă, trebuie cunoştinţe generale sistematizate într-un tot. Aceste cunoştinţe trebuie să dea elevilor pe de o parte o privire generală asupra literaturii, orientîndu-i din punct de vedere istoric şi teoretic în problemele de bază ale fenomenului artistic literar — pe de altă parte, cele cîteva bucăţi citite şi analizate, trebuie să fie alese în aşa fel ca ele să ţină seama de puterea de înţelegere şi simţire a vîrstei respective şi astfel să le deschidă gustul pentru lectură, interesul pentru carte, pentru expresia frumoasă. In principiu, elevul de clasa a VII-a, trebuie să plece format în ceea ce priveşte dragostea şi înţelegerea pentru literatură în general şi literatura ţării sale în special. Nu definitiv format — asta rămînînd o problemă de educaţie deschisă — dar suficient de orientat şi de educat pentru ca, chiar dacă nu va mai urma vreo şcoală, el să rămînă totuşi toată viaţa lui un bun şi fidel prieten al literaturii frumoase.

Aceasta ar fi prima condiţie ce reiese din specificul clasei a VII-a — condiţie ce se întrevede cît se poate de clar în conţinutul şi structura pe care a urmărit-o noul manual. A doua condiţie se impune oarecum din necesitatea coordonării unitare a unui material atît de vast cum este cel ce trebuie parcurs în acest manual: e vorba de a stabili un fir roşu, o tematică ideologică care să lege unul de altul diferiţi autori, diferitele opere, dîndu-i în acelaşi timp elevului o justă orientare în complicatele probleme ideologice ce stau la baza operei literare. Pentru acest lucru s-a operat o sinteză în istoria literaturii, pe linia ideii luptei pentru progres, pentru libertate, pentru democraţie şi pace. Din Fazekas Mihály se prezintă capodopera sa revoluţionară „Ludas Matyi", eroul atît de popular în literatura progresistă maghiară. La Vörösmarty se insistă mai mult asupra poeziilor în care se cîntă libertatea, dorul fierbinte după o lume mai bună, („In albumul Gutemberg", „Presa literară"). Cînd se ajunge la Petőfi Sándor, tematica se lărgeşte: se prezintă amănunţit şi viaţa poetului, tocmai pentru că această biografie este şi ea însăşi un exemplu de luptă şi jertfă în slujba poporului: apoi se prezintă variat, un pastel emoţionant („Pusta, iarna"), un fragment de jurnal din timpul revoluţiei (15 martie 1848), un capitol dintr-un roman de Moricz Zsigmond, în care se descrie sugestiv efectul mobilizator pe care l-au avut în epoca aceea versurile pline de foc ale lui

Petöfi — şi însfîrşit se trece la operele literare propriu-zise („Către regi", „Republica" etc). Acest sîstem de expunere a materialului oferă pentru elevi o ocazie interesantă de a cunoaşte, din mai multe puncte de vedere, pe poetul Petöfi. Îl simte plasat în epocă, îi urmăreşte lupta, creaţia, moartea ; îi cunoaşte gîndurile, entuziasmul ; îi învaţă pe dinafară acele versuri care ne înalţă şi azi inimile.

Nimic în plus, nici o informaţie de dragul informaţiei, nici o teorie de dragul teoriei. Cîteva paranteze succinte, în care se spune — nu totdeauna destul de simplu — ce este o creaţie lirică, de cîte feluri poate fi. Atît. Incolo opera vie în tot ce are ea mai esenţial. Destul însă ca să trezească în sufletul copilului dorinţa de a citi singur celelalte poezii care n-au putut fi trecute în carte.

In afară de aceest scop instructiv-educativ, selecţiunea bucăţilor realizează şi o altă condiţie a unui bun manual : treptat-treptat, din idee în idee — elevul trece prin toate fazele luptei pentru libertate, pentru progres, pentru socialism. Luat în ansamblul lui, manualul are o marcantă putere educativă, o precisă şi bine orientată linie politică.

Manualul şi-a propus şi o schemă de teorie literară. Sînt prezente în cadrul evoluţiei istorice, opere din toate trei genurile literare : liric, epic şi dramatic. Cu ocazia scurtelor caracterizări teoretice se întreprinde o esenţială recapitulare a cunoştinţelor din clasele V—VII. La sfîrşitul fiecărei bucăţi sau capitol se găsesc scoase toate acele cuvinte care se bănuiesc a fi necunoscute de elevi. In acest fel se ajută în mod direct munca profesorului, care de multe ori pierde un timp preţios cu scrisul pe tablă al cuvintelor necunoscute.

O realizare metodică deosebit de bine pusă la punct în acest manual o constituie rubrica „întrebări şi teme pentru acasă" — care apare la sfîrşitul fiecărei bucăţi. Am urmărit aceste întrebări şi am găsit lucruri foarte ingenioase şi variate. De exemplu, la sfîrşitul romanului lui Moricz Zsigmond „Fii bun pînă la moarte" se pun următoarele chestiuni de sinteză : 1) Citind cartea, cum vă închipuiţi şcoala din vechiul regim ; 2) Descrieţi personajul Nyilas Misi ; 3) Explicaţi titlul cărţii...".

Autorii manualului n-au neglijat nici literatura romînă clasică (M. Eminescu, I. L. Caragiale). Nu înţelegem însă motivul pentru care nu apare I. Creangă. Acest autor este mult mai apropiat de sufletul copiilor decît — să zicem — I. L. Caragiale, din care se prezintă o bucată foarte greu de sezisat în traducere : „Conu Leonida faţă cu reacţiunea". I. Creangă ar fi putut completa triumviratul clasicilor romîni : pe lîngă un poet liric, Eminescu, un dramaturg, Caragiale — el ar fi putut să figureze ca reprezentantul genului epic. Recunoaştem însă că aceea ce e tradus din romîneşte este excelent tradus — iar notele informative care se dau sînt — deşi scurte — foarte precise şi utile.

Acelaşi lucru trebuie să-l spunem şi despre literatura sovietică. Din V. Maiakovski, în frumoasa tălmăcire al lui Gábor Andor, este prezentat poemul „De vorbă cu tovarăşul Lenin". Jurămîntul din „Tînăra Gardă" deschide antologia din A. Fadeev, iar B. Polevoi este prezent cu cîteva capitole din opera „Povestea unui om adevărat".

Privit în ansamblu, manualul de lectură literară pentru clasa a VII-a a şcolilor cu limba de predare maghiară ne apare ca o realizare frumoasă, ca un succes al editurii noastre de cărţi didactice. Cartea e plăcută la înfăţişare, bine împărţită : capitolele sînt marcate grafic prin sugestive anteturi decorative şi prin portrete destul de corect executate. N-am observat greşeli de tipar sau suprapuneri de tipăritură. Limba textelor intermediare e clară, pedagogică. Îmi plac „motto"-urile întotdeauna sugestive şi semnificative. Comparînd acest manual de lectură literară maghiară cu celelalte apărute înainte, consider prezenta lucrare ca fiind unul din cele mai reuşite manuale de lectură literară atît în ceea ce priveşte conţinutul cît şi forma sub care apare. Profesorii de limbă şi literatură maghiară din ţara noastră au de-acum la îndemînă, în munca la clasa a VII-a, un instrument didactic care îi va ajuta în mod concret, pentru înarmarea elevilor cu cunoştinţe temeinice, în însuşirea de către elevi a limbii şi literaturii maghiare.

Prof. ION D. SIRBU

CRONICĂ

DIN ACTIVITATEA INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

În zilele de 2 şi 3 noiembrie 1955 a avut loc la Institutul de ştiinţe pedagogice a treia şedinţă de comunicări şi discuţii referitoare la metodologia muncii de cercetare a Institutului.

Ordinea de zi a cuprins:

— Referatul tovarăşei A. Coman cu tema: „Unele probleme ale metodologiei muncii de cercetare ştiinţifică".

— Referatul tovarăşei V. Dumitrescu despre: „Metode şi procedee folosite la elaborarea lucrării: Îndrumări metodice pentru dezvoltarea vorbirii elevilor din clasele I—IV în cadrul orelor de limba romînă (şcoli cu limba de predare a minorităţilor naţionale)".

— Discuţii şi concluzii pe marginea referatelor.

În primul referat au fost arătate în linii mari metodele de bază folosite pînă acum de Institut în domeniul cercetărilor ştiinţifice. S-a insistat, în special, asupra adunării materialului faptic şi asupra importanţei pe care o prezintă alegerea celei mai potrivite metode de cercetare, în funcţie de specificul problemei urmărite.

Referenta a scos în evidenţă, rolul observaţiei şi al experimentului în sistemul de muncă al cercetătorilor Institutului, subliniind în acelaşi timp problemele pe care le ridică pe viitor folosirea experimentului creator. Dacă, în mare măsură, cercetătorii Institutului se orientează just în folosirea diferitelor metode pentru culegerea materialului faptic, ei mai întîmpină încă unele greutăţi în prelucrarea ştiinţifică a faptelor culese.

A doua comunicare a expus metodele şi procedeele folosite cu prilejul elaborării îndrumărilor metodice privind dezvoltarea vorbirii elevilor din clasele I—IV în cadrul orelor de limba romînă, la şcolile cu limba de predare a minorităţilor naţionale.

După o scurtă prezentare a conţinutului lucrării, au fost înfăţişate diferitele etape ale muncii, începînd cu alegerea temei şi a materialului documentar. S-a arătat, astfel, că la alegerea temei s-a ţinut seama de nevoile imediate ale şcolii şi de dificultăţile pe care elevii claselor elementare de la şcolile cu limba de predare a minorităţilor naţionale le întîmpină în însuşirea limbii romîne. Chiar atunci cînd aceştia au înmagazinat un anumit vocabular romînesc şi au memorat unele reguli gramaticale, ei nu pot totuşi să le folosească practic, în vorbirea de toate zilele, deoarece le lipseşte exerciţiul şi siguranţa.

Partea cea mai importantă a expunerii a cuprins prezentarea muncii de experimentare pe teren a materialului şi de culegere a faptelor. S-a arătat felul în care au fost organizate experimentele, cum s-au desfăşurat lecţiile, ce impresie a produs experimentul asupra cadrelor didactice şi elevilor precum şi ce materiale concrete au fost adunate cu acest prilej (planuri de lecţii, observaţii critice, propuneri, teme ale copiilor ş.a.).

Printre alte metode şi procedee, folosite în cursul elaborării lucrării şi expuse în referat au fost: metoda observării şi discuţiile cu cadrele didactice. Acestea au servit fie la verificarea anumitor ipoteze, fie la adunarea unor materiale care, oglindînd activitatea cadrelor didactice fruntaşe, au fost introduse în lucrare citîndu-se şcoala, clasa şi localitatea.

S-a trecut apoi la munca de generalizare şi redactare a materialului. Cu acest prilej au fost amintite diferitele etape prin care a trecut lucrarea: prima redactare; verificarea pe teren a materialului în această primă formă; o nouă redactare pe baza observaţiilor culese; recenzarea de către cadrele de specialişti din ţară; definitivarea lucrării şi aprobarea ei de către forurile superioare, în fine tehnoredactarea în vederea intrării la tipar.

În partea ultimă a referatului au fost menţionate unele dificultăţi întîmpinate în muncă precum şi învăţămintele pe care referenta le-a căpătat pentru munca sa viitoare.

Expunerea a fost urmată de discuţii la care au luat parte tovarăşii cercetători: I. Gabrea, Cl. Chiosa, D. Blumen şi I. Cremer, director adjunct al Institutului.

In discuții au fost atinse o serie de probleme privind metodologia cercetării științifice în domeniul pedagogic, făcîndu-se și unele propuneri referitoare la orientarea muncii viitoare a Institutului.

Astfel, s-a discutat modul în care trebuie procedat pentru ca experimentul să aibă un caracter creator și să ducă la generalizarea experienței înaintate, subliniindu-se în același timp, necesitatea de a nu se confunda — în mod greșit — noul cu excepționalul.

De asemenea, s-a analizat în ce constă noul în viața școlii, cum trebuie el depistat, verificat și folosit în pedagogia noastră pentru a reuși să desprindem astfel cu pricepere esențialul, ceea ce cu adevărat se naște și se dezvoltă, spre a putea apoi trage concluzii practice, valabile pentru dezvoltarea școlii și a pedagogiei.

S-au arătat apoi importanța și rezultatele pozitive pe care le prezintă pentru cercetarea științifică folosirea anchetelor și chestionarelor.

Ca o metodă folosită cu bune rezultate s-a mai recomandat împletirea experimentului cu sondajul la clase paralele: aceeași lecție a fost predată la o clasă pe baza unui material dat, iar la clasa paralelă s-a lăsat liberă inițiativa profesorului, comparîndu-se apoi rezultatele obținute.

O altă problemă viu discutată a fost aceea a alegerii, conspectării și folosirii cît mai juste a materialului documentar și a însușirii creatoare a experienței pedagogiei sovietice.

Alte probleme discutate au fost: valorificarea experienței înaintate a trecutului în lucrările de cercetare pedagogică; analizarea justă a materialului faptic; sprijinirea și îndrumarea muncii de cercetare a colectivelor de colaboratori externi.

La concluzii, tov. prof. Stanciu Stoian — director al Institutului de științe pedagogice — a subliniat importanța unor asemenea consfătuiri, arătînd că pe viitor în aceste ședințe va trebui să se insiste în special asupra aspectului concret al muncii de cercetare, asupra metodelor și mai ales a procedeelor folosite de cercetătorii noștri, urmînd ca probleme teoretice mai generale să fie prezentate numai din cînd în cînd și anume, atunci cînd adunăm mai multe observații asupra cărora se poate face o privire de ansamblu, pentru generalizări. Din acest motiv, în mod obișnuit analiza muncii va începe cu analiza metodelor și procedeelor utilizate în studierea unei teme, iar observațiile de ordin mai general pedagogic se vor putea face, după caz, sub formă de coreferate.

Institutul, a continuat tov. prof. Stanciu Stoian, urmează să-și concentreze apoi, tot mai mult, atenția asupra Lecturilor pedagogice, a lucrărilor sesiunii științifice a Institutului, și a Revistei de pedagogie. In felul acesta noi vom putea folosi experiența cadrelor fruntașe, nu numai din punct de vedere al conținutului ei, ci și din acela al metodelor și procedeelor de lucru.

In legătură cu munca de cercetare, tov. prof. Stanciu Stoian a subliniat importanța metodei observației și a experimentului creator, care cer o tehnică specială în ce privește notarea faptelor și o pricepere deosebită pentru recunoașterea elementului caracteristic și semnificativ. In privința tehnicii cercetărilor, munca noastră prezintă serioase slăbiciuni datorită între altele și subaprecierii acestui element. E o lipsă ce trebuie lichidată neîntîrziat.

Referitor la adunarea și notarea materialul faptic, se recomandă cercetătorilor înregistrarea observațiilor pe fișe, procedeu cu adevărat științific, ce poate fi folosit cu bune rezultate.

Ca o formă de cercetare care nu a fost deloc discutată în ședință, deși a dat bune rezultate în munca Institutului, trebuie să amintim sondajul în brigadă, care urmează să fie folosit și pe viitor în anumite cercetări. Trebuie, de asemenea, să nu uităm folosul cercetărilor monografice în domeniul educației și instrucțiunii.

Trecînd la cel de al doilea referat, tov. prof. Stanciu Stoian a insistat asupra importanței pe care o prezintă pentru orice lucrare științifică alcătuirea unui plan de muncă cît mai amănunțit, precum și discutarea din timp și cît mai serios a bibliografiei ce urmează să fie folosită.

S-au dat apoi o serie de îndrumări practice în legătură cu metodica adunării și clasării materialului faptic, recomandîndu-se, între alte forme de muncă, folosirea anchetelor, observația, discuțiile etc, precum și indicații prețioase în legătură cu munca de recenzare finală a lucrărilor și de îndrumare a recenzenților.

S-a trecut, în sfîrșit, la unele probleme cu caracter mai special, care au fost ridicate și discutate în ședință, ca de pildă: tipologia lecțiilor, folosirea unei terminologii unitare în ce privește domeniul pedagogiei ș.a. Tov. prof. Stanciu Stoian a arătat justețea problemelor ridicate și a fost de acord ca acestea să intre în preocupările imediate ale Institutului și să-și găsească soluții, fie ele și provizorii. Referitor la tipologia lecțiilor a fost subliniată importanța noului manual de pedagogie care urmează să apară în U.R.S.S. și care va soluționa o serie de probleme pedagogice care sînt încă în discuție.

Indrumări utile au fost date și în legătură cu alegerea și îndrumarea cola-

boratorilor externi care vor trebui atraşi pe viitor în număr cît mai mare la munca Institutului.

Şedinţele s-au desfăşurat într-o atmosferă de viu interes, iar propunerea de a se ţine lunar asemenea consfătuiri a fost aprobată în unanimitate.

Data următoarei şedinţe s-a fixat pentru ziua de 15 decembrie a.c. Urmează ca la această şedinţă să fie prezentată şi discutată lucrarea: „Teme pentru acasă la fizică şi chimie", elaborată de secţia matematică-fizică-chimie a Institutului.

i V. D.

MANIFESTĂRI PEDAGOGICE ÎN LUNA PRIETENIEI ROMÎNO-SOVIETICE

In fiecare an poporul nostru sărbătoreşte cu entuziasm Luna Prieteniei Romîno-Sovietice, bucuros de marile realizări ale construirii socialismului în patria noastră, dobîndite cu ajutorul puternic, dezinteresat şi frăţesc al Uniunii Sovietice.

Anul acesta, oamenii muncii din toate domeniile de activitate, înregistrînd cu satisafcţie ştirile referitoare la îndeplinirea primului plan cincinal al R.P.R., şi-au sporit eforturile pentru a întîmpina cu noi şi remarcabile succese în muncă cea de-a 38-a aniversare a Marii Revoluţii Socialiste din Octombrie şi cel de-al doilea Congres al Partidului Muncitoresc Romîn.

Pe întreg cuprinsul ţării, în semn de adîncă prietenie şi recunoştinţă au avut loc în această lună nenumărate conferinţe ştiinţifice, schimburi de experienţă şi diferite manifestări cu caracter cultural şi artistic, menite să popularizeze succesele Uniunii Sovietice, să sublinieze rolul colaborării romîno-sovietice pentru dezvoltarea ştiinţei, tehnicii şi artei, să scoată în evidenţă rezultatele obţinute de specialiştii noştri în urma folosirii creatoare a experienţei marelui popor sovietic.

O activitate deosebit de interesantă s-a desfăşurat în acest sens în cadrul Săptămînii ştiinţei şi tehnicii sovietice, cînd alături de alte acţiuni s-au organizat pe întreaga ţară „Zilele pedagogiei sovietice". Cu acest prilej, în şcoli şi facultăţi cadrele didactice, metodiştii cabinetelor pedagogice, cercetătorii ştiinţifici şi ceilalţi lucrători din domeniul învăţămîntului au dezbătut o serie de probleme legate de dezvoltarea şcolii şi pedagogiei sovietice, scoţîndu-se, totodată, în evidenţă, ajutorul real dat de acestea şcolii şi pedagogiei romîneşti. Pe făgaşul ei nou, şcoala noastră s-a putut consolida şi creşte datorită, în mare măsură, pedagogiei şi şcolii sovietice, care ne-au înarmat cu principiile ştiinţifice de organizare a învăţămîntului, cu teoria marxist-leninistă despre educaţia tineretului, cu metodele cele mai înaintate pentru obţinerea unor succese depline la învăţătură şi disciplină. De un nepreţuit ajutor ne-au fost în educarea şi reeducarea corpului didactic traducerile operelor pedagogice ale clasicilor ruşi şi sovietici, precum şi a manualelor, a metodicilor şi diferitelor îndrumătoare după care se călăuzeşte şcoala sovietică.

După o perioadă de informare, învăţătorii şi profesorii noştri au reuşit să-şi însuşească învăţămintele ştiinţei pedagogice şi ale şcolii din U.R.S.S. şi să treacă la adaptarea lor creatoare.

In cadrul „Zilelor pedagogiei sovietice", la Bucureşti, Cluj, Iaşi, Timişoara, Baia-Mare, Galaţi şi alte centre ale ţării s-au organizat o serie de conferinţe publice: „Folosirea experienţei sovietice în ţara noastră în domeniul şcolii şi pedagogiei" (prof. universitar Stanciu Stoian), „Pregătirea şi perfecţionarea cadrelor didactice în U.R.S.S." (Valter Rusu — director I.P.C.D.), „Să folosim experienţa şcolii sovietice în educarea colectivului de copii" (conf. univ. Maria Giurgea), „Educarea disciplinei conştiente în şcoala sovietică" (Anye Coman, cercetător ştiinţific la I.S.P.), „Aplicarea învăţăturii lui I. P. Pavlov în pedagogie" (conf. univ. I. Pavelcu), „Dezvoltarea psihologiei pedagogice în U.R.S.S." (conf. univ. Al. Roşca), „Aspecte din activitatea pedagogică a lui A. S. Makarenko" (conf. univ. Andrei Dancsuly) şi altele. Din complexul manifestărilor organizate cu această ocazie menţionăm: simposionul cu tema „Ce am văzut în U.R.S.S." — la care au participat cîţiva tovarăşi din Ministerul Învăţămîntului, care au vizitat Uniunea Sovietică anul acesta — emisiunile radiofonice ale „Carnetului pedagogic" — despre „politehnizarea învăţămîntului în U.R.S.S." şi „dezvoltarea literaturii pentru copii în U.R.S.S." —, precum şi articolele publicate de Gazeta Învăţămîntului la pagina intitulată „Zilele pedagogiei sovietice".

Cunoaşterea din ce în ce mai profundă a pedagogiei şi experienţei şcolii se datoreşte în parte şi legăturii directe a cadrelor noastre didactice cu pedagogii sovietici şi şcoala sovietică. Mulţi au avut prilejul să asculte în ultimii ani conferinţele ţinute la noi în ţară de reprezentanţi ai pedagogiei şi şcolii sovietice, ca academicienii I. A. Kairov, N. K. Goncearov, B. P. Esipov, I. S. Filipov, pro-

fesorii E. K. Osipova, M. A. Prokofiev, I. V. Spiţîn.

Anul acesta am avut în mijlocul nostru pe cunoscutul pedagog *L. V. Zankov*, locţiitor al directorului Institutului de teorie şi istorie a pedagogiei al Academiei de ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R., membru activ al A.S.P. a R.S.F.S.R., doctor în ştiinţe pedagogice.

Manifestînd un viu interes pentru problemele şcolii şi învăţămîntului din R.P.R., tov. L. V. Zankov a vizitat unele şcoli: Şcoala medie de fete nr. 16 din Bucureşti, Şcoala de 7 ani din comuna „30 Decembrie 1947" din Regiunea Bucureşti, Şcoala medie de băieţi nr. 4 din oraşul Cluj şi altele.

După asistarea la lecţii şi convorbirea cu directorii şcolilor, tov. L. V. Zankov a ţinut în mod deosebit să aibă scurte consfătuiri cu profesorii în care să se analizeze colectiv desfăşurarea lecţiilor. Observaţiile sistematice făcute de tov. L. V. Zankov au fost axate pe problema temeiniciei cunoştinţelor elevilor, metodelor de învăţămînt folosite în predare şi corespondenţei lor cu particularităţile de vîrstă ale elevilor din clasa respectivă. În afară de aceasta, tov. L. V. Zankov a acordat o atenţie deosebită condiţiilor în care se desfăşoară lecţia, problemelor de construcţie şcolară, înzestrării şcolilor cu materialul didactic necesar bunei desfăşurări a procesului de învăţămînt.

Vizitînd o şcoală din mediul sătesc, tov. L. V. Zankov a subliniat importanţa lotului şcolar, arătînd că politehnizarea învăţămîntului în şcolile săteşti din U.R.S.S. porneşte tocmai de la organizarea muncilor agricole pe lotul şcolar, de la antrenarea elevilor în cercurile tinerilor naturalişti, de la solicitarea ajutorului SM.T. în această privinţă.

Călăuziţi de dorinţa de a veni cît mai mult în ajutorul şcolii şi profesorilor, oamenii de ştiinţă sovietici îşi orientează cercetările lor spre problemele concrete ale instrucţiei şi educaţiei.

La conferinţa despre *„Dezvoltarea intelectuală a copilului"*, ţinută în cadrul „Zilelor pedagogiei sovietice", ca şi în discuţia de la Institutul de ştiinţe pedagogice, tov. prof. L. V. Zankov, referindu-se la cercetarea întreprinsă de către Institutul de teorie şi istorie a pedagogiei din Moscova asupra problemei interacţiunii dintre cuvînt şi intuiţie, a subliniat faptul că numai cunoscînd legile de dezvoltare şi de studiere a copilului, şcoala va putea să instruiască şi să educe tineretul mult mai bine, cu mai multe rezultate. Oprindu-se pe larg asupra dezvoltării intelectuale a copiilor prin formarea spiritului de observaţie, tov. L. V. Zankov ne-a împărtăşit unele concluzii valoroase la care a ajuns pînă în prezent pe baza cercetării mai sus amintite. Astfel, s-a arătat că în cadrul procesului de învăţămînt formele de îmbinare a cuvîntului profesorului cu materialul intuitiv pot fi diferite: fie că prin cuvînt profesorul conduce observaţia copiilor care ajung singuri la concluzii cu privire la aspectul exterior al obiectelor, fie că prin cuvinte profesorul îi face pe elevi să înţeleagă legătura dintre fenomene, fie că explicaţia verbală a profesorului este confirmată de un material didactic ilustrativ. În ţesătura vie a lecţiilor, aceste forme trec unele în altele găsindu-se în diferite raporturi. Din analiza comparativă a acestor forme de îmbinare s-a constatat, de exemplu, că elevii acelor clase în care s-a folosit mai ales prima formă au un spirit de observaţie mult mai dezvoltat, decît elevii altei clase unde s-a aplicat în special forma a treia de îmbinare a cuvîntului cu intuiţia. De aceea, ţinînd seama de clasa respectivă şi de particularităţile fiecărui obiect de învăţămînt, cadrele didactice trebuie să folosească în predare acele forme care au mai mare eficacitate în condiţiile concrete.

O altă concluzie importantă se referă la faptul că includerea în perceperea noului material a mai multor organe de simţ poate să influenţeze atît pozitiv cît şi negativ asupra procesului însuşirii cunoştinţelor. De obicei, includerea mîinii pe lîngă văz duce la mărirea frecvenţei de sezisare a însuşirilor exterioare ale obiectului, pe cînd includerea percepţiei vizuale pe lîngă cea tactilă are un efect invers. De aceea este necesar să se stabilească nu numai formele de cea mai mare eficacitate ale îmbinării cuvîntului cu intuiţia ci şi procedeele de folosire a materialului intuitiv, care să dea în timpul cel mai scurt rezultatul optim.

Pe baza unei serii de fapte care veneau să confirme aceste concluzii, acad. L. V. Zankov a subliniat, din nou, că dezvoltarea spiritului de observaţie al copilului depinde de metodele de lucru ale pedagogului. Prin urmare, datoria oamenilor de ştiinţă sovietici din domeniul pedagogiei este să înarmeze cadrele didactice cu cunoaşterea acestor probleme, pentru a confirma în practică justeţea teoriei marxiste cu privire la rolul conducător al şcolii în dezvoltarea copiilor.

Munca neobosită şi plină de abnegaţie a acad. L. V. Zankov constituie pentru pedagogii din ţara noastră un exemplu şi un imbold.

G. D.

REVISTA DE PEDAGOGIE
ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE.
— Va apărea lunar cu începere de la 1 ianuarie 1956 —

TABLA DE MATERII PE ANUL 1955 *
(Nr. I—IV)

P. Popescu-Neveanu: Pentru o revistă de pedagogie strîns legată de nevoile şcolii (articol apărut în „Lupta de clasă" nr. 7, 1955) . 3/III

TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI

M. Giurgea şi *A. Coman:* Educarea dragostei faţă de muncă — una din sarcinile de seamă ale şcolii noastre 3/I
Al. Roşca: Unele aspecte pedagogice ale învăţăturii lui I. P. Pavlov despre cele două sisteme de semnalizare 17/I
B. Grigoriu: Ştefan C. Michăilescu — un pedagog înaintat din a doua jumătate a secolului al XIX-lea 31/I
O. Şafran: Despre unele probleme în legătură cu verificarea şi notarea cunoştinţelor elevilor 3/II
E. Fischbein: Unele probleme în legătură cu cauzele greşelilor ortografice la elevii din şcolile elementare 13/II
M. Bejat: Tradiţiile materialiste ale psihologiei romîneşti . . . 32/II
Stanciu Stoian: Lupta pentru un înalt nivel ştiinţific în munca de cercetări pedagogice 13/III
M. Roşca, R. Codreanu, R. Dinu-Cotuţiu: Unele aspecte pedagogice legate de particularităţile activităţii de analiză şi sinteză la copiii întîrziaţi mintal 29/III
M. Avădanii: Din trecutul Şcolii pedagogice din Iaşi 49/III
N. Şipoş: Grija Partidului Muncitoresc Romîn pentru dezvoltarea învăţămîntului de cultură generală în R.P.R. 3/IV
* * * : Despre manualele şcolare şi cerinţele alcătuirii lor . 13/IV
Clara Chiosa: Unele observaţii asupra manualelor şcolare . . . 26/IV
I. Berca: Rolul manualului şi metodica folosirii lui în şcoala elementară 38/IV
I. Cremer: Contribuţii la istoria manualului în ţara noastră . . 56/IV
I. Popescu-Teiuşan: Despre primele manuale şcolare cu conţinut ştiinţific din ţara noastră 76/IV

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE.

M. Szilagyi: Educarea patriotismului socialist şi a internaţionalismului proletar în şcolile cu limba de predare maghiară . . . 49/I
C. G. Ionescu: Temele pentru acasă la limba şi literatura romînă . 63/I
Al. Ţăranu: Munca noastră în laboratorul de fizică al şcolii . . 72/I
A. Niţă: Din experienţa cercului de botanică de la Palatul pionierilor din Bucureşti 79/I
P. Mitulescu: Cum mă pregătesc pentru deschiderea noului an şcolar 59/II
L. Micu: Rolul dirigintelui în educarea la elevi a dragostei pentru muncă 72/II
A. Bărgăuanu: Cum am reuşit să obţin la elevii mei o scriere corectă şi frumoasă 68/III
D. Todoran: Importanţa planului de lecţie în practica pedagogică a studenţilor 74/III
St. Golopenţia: Cum folosesc manualul de limba romînă în predarea lecturii literare 85/IV
L. Georgian: Folosirea manualului în predarea istoriei la clasele V—VII 92/IV

*) Cifrele arabe din dreapta indică pagina unde se găseşte articolul; cifrele latine, care urmează după cele arabe, indică numărul revistei în care se găseşte articolul.

DIN EXPERIENȚA ȘCOLII SOVIETICE

L. Levșin: Despre experiența morală a copilului 92/I
N. D. Pavlov: Pregătirea, desfășurarea și controlul lucrărilor independente ale elevilor din școala cu două posturi 98/I
I. A. Kairov: Învățământul general și politehnic 80/II
Eugen Blideanu: Problemele politehnizării învățământului în școala sovietică 85/III
* * * : P.C.U.S., Organizatorul și îndrumătorul școlii sovietice 97/IV

INVĂȚĂMINTUL IN ȚĂRILE DE DEMOCRAȚIE POPULARA

* * * : Școala populară în Coreea nouă 103/I

CONSULTAȚIE

* * * : Repetarea materiei la matematici 33/I
V. Zaciu: Unele probleme în legătură cu predarea limbii romîne în școlile cu limba de predare maghiară 95/III
* * * : P.M.R. forța conducătoare și îndrumătoare a poporului nostru 109/IV

DISCUȚII

E. Maftei: Caracterizarea psihologică a elevilor pe baza determinării tipurilor temperamentale obiectivate în procesul instructiv și educativ al școlii 94/II
E. Maftei: Caracterizarea psihologică a elevilor pe baza determinării tipurilor temperamentale, obiectivate în procesul instructiv și educativ al școlii 100/III
A. Hollinger: Despre sistemul de predare a geometriei în școala medie 102/IV

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

N. I. Boldîrev: Educația elevilor în spiritul moralei comuniste . . 11/I
* * * : „Cravata roșie" 22/I
A. Motora: Indrumări metodice pentru predarea muzicii în școala elementară, clasele I—IV 88/II
R. Bulai: Indrumări metodice pentru folosirea manualului de limba romînă (carte de citire) clasa a II-a 92/II
M. Nicolescu și *T. Gheorghiu:* „Gazeta matematică și fizică" . . 114/III
E. Brătianu: Indrumări metodice pentru predarea gramaticii la clasa I elementară 121/III
Al. Cornea: S. N. Poleanski „Seminarul special la pedagogie" . . 123/III
C. Sandu: Cerințele metodice, psihologice și igienice față de manualele pentru școala medie 112/IV
S. Elceanu: Manualul de limba rusă pentru clasa a VIII-a . . . 115/IV
D. Werner: Manualul de limba germană pentru clasa a VII-a (Școli cu limba de predare germană) 117/IV
I. D. Sîrbu: Un nou manual de lectură literară pentru clasa a VII-a a școlilor cu limba de predare maghiară 120/IV

CRONICĂ — NOTE

* * * : Introducerea noului plan de învățămînt și a noilor programe în școala sovietică 125/III
V. D.: Din activitatea Institutului de științe pedagogice . . . 123/IV
G. D.: Manifestări pedagogice în Luna prieteniei romîno-sovietice . 125/IV

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

★

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

★

REDACŢIA : Str. Spiru Haret nr. 8
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej
Telefon : 5.15.16 şi 3.60.83

★

„REVISTA DE PEDAGOGIE“
va apărea lunar cu începere de la 1 ianuarie 1956

Abonamentele pe anul 1956 la „Revista de Pedagogie“ se fac la oficiile poştale, de la oraşe şi sate, factorii poştali şi secţiile de difuzare a presei.

Faceţi abonamente pe un an.